



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS DIGITAL COMO ESTRATÉGIA DE  
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM INGLÊS**

**IZABEL SILVA SOUZA D'AMBROSIO**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2017**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**HISTÓRIA EM QUADRINHOS DIGITAL COMO ESTRATÉGIA DE  
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM INGLÊS**

**IZABEL SILVA SOUZA D'AMBROSIO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Nou Schneider

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2017**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

D156h D'Ambrosio, Izabel Silva Souza  
História em quadrinhos digital como estratégia de desenvolvimento da escrita em inglês / Izabel Silva Souza D'Ambrósio ; orientador Henrique Nou Schneider. – São Cristóvão, 2017.  
125 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Educação. 2. Método de ensino. 3. Escrita – Língua inglesa. 4. Histórias em quadrinhos na educação. 5. Recursos audiovisuais. I. Schneider, Henrique Nou, orient. II. Título.

CDU 37.091.33:811.111



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E  
PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO



IZABEL SILVA SOUZA D'AMBROSIO

**" HISTÓRIA EM QUADRINHOS DIGITAL COMO ESTRATÉGIA DE  
DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM INGLÊS"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca  
Examinadora.

Aprovada em: 23.01.2017

Prof. Dr. Henrique Nou Schneider (Orientador)  
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Luiz Eduardo Meneses de Oliveira  
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. Paulo Roberto Boa Sorte Silva  
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof. Dr. Sergio Ifta  
Universidade Federal de Alagoas/UFAL

SÃO CRISTÓVÃO (SE)  
2017

## **DEDICO**

À Vida.

E como diria Gonzaguinha:

*Viver  
E não ter a vergonha de ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser um eterno aprendiz  
Eu sei  
Que a vida devia ser bem melhor  
E será  
Mas isso não impede que eu repita  
É bonita, é bonita e é bonita...*

## AGRADECIMENTOS

**DEUS** de infinita bondade e sabedoria, eu TE agradeço por tudo que tenho, pelo que não tenho e pelo que um dia terei...

Pelo amor eterno que tenho de **meus pais** (*in memoriam*), pela educação, pelo exemplo, pela simplicidade, pelas lições da vida que me ensinaram e... dentre elas, a de perceber a felicidade na vida e superar os momentos tristes, de lutar pelas coisas que acredito. Isso me faz crer que posso e mereço as coisas boas que a vida tem para me dar e lutar por elas.

Pela **família** maravilhosa que tenho, meus três amores aqui na terra, porém, amores de outras vidas, com certeza: minha adorada **filha Nicole**, minha querida **irmã-amiga Rosana** e meu amado **companheiro e marido Vanderlei**. Não cabe em uma folha o que os três representam em minha vida, não cabe nos sentimentos, não cabe no coração, o amor não cabe. O amor se vive, se sente, é imensurável e é o amor dos três que vem me ajudando a trilhar o caminho desta vida e a conquistar esta etapa profissional. O que dizer a vocês? Obrigada? É tão pouco, mas mesmo assim obrigada e, mais que isto, amo vocês, pois o amor como disse, é imensurável e só ele para explicar o que existe entre nós.

**Minha avozinha**, 100 anos de existência, suas orações me protegem e me fortalecem. Tias amadas, que torcida, que vibração a cada conquista minha. Primos-irmãos do coração, amor incondicional e torcida sempre.

Os amigos... Ahhh! **Os amigos**, eles simplesmente são, eles vão, eles vêm; é sim, eles vão e vêm como movimento da vida, não é preciso provar, testar a amizade, ter medo, não há condição nela, ela simplesmente é assim como o amor. E, nesse vai e vem da vida, alguns ficam em silêncio por um bom tempo, mas não significa que não estão com você, ou que você não gosta deles, e quando o reencontro surge nada mudou, é tudo a mesma coisa: isto é amizade. Tenho amigos, amigos de longa data e amigos recentes e cada um que soube ou vivenciou a minha jornada de mestrado, me ajudou de alguma forma: seja pela oração, pelo incentivo, encorajamento, pelo empréstimo de livros, pela troca de ideias, pelo esclarecimento de dúvidas, pelas dicas, às vezes, até uma bronca... Mas, tudo foi válido; não, tudo está sendo válido porque a amizade continua.

**Ao meu orientador**, que no início dizia calma, calma, mais à frente conversamos e, quando o tempo chegou, conversamos, trabalhamos, ouvi suas orientações, broncas e palavras mágicas: Avante! Muito bem, menina! Parabéns! É isso aí! Obrigada pela oportunidade de crescer no Gepied e fazer parte de um grupo maravilhoso, com pessoas muito especiais.

E, agora, estamos aqui, na defesa. Fim de linha, fim de linha não, é o começo de uma nova etapa aos 50 anos de vida, sem medo de ser feliz e seguindo o curso da minha história de vida que poderia ser uma HQ.

*“Valeu a pena? Tudo vale a pena  
Se a alma não é pequena.  
Quem quer passar além do Bojador  
Tem que passar além da dor.  
Deus ao mar e ao abismo o perigo deu,  
Mas nele é que espelhou o céu”.*

*Fernando Pessoa (1934)*

## RESUMO

A presente pesquisa teve por objetivo compreender a efetividade da produção da escrita em História em Quadrinhos (HQ) por meio digital, com enfoque no processo da produção escrita através do *software* HagáQuê na disciplina de inglês. Esta dissertação se apropriou do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação para facilitar o processo de produção textual na Língua Inglesa e servir de veículo enriquecedor no processo de ensino e aprendizagem. As discussões foram baseadas na produção de escrita, no ensino de inglês e nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Considerando este cenário, discutiu-se sobre a nova centralidade do ensino de inglês na educação brasileira, percorrendo brevemente sobre o inglês como língua adicional. Como aporte teórico dessa seção, trouxe-se Jordão (2014) e Rocha e Maciel (2015). Em sequência, questões sobre o trabalho sociointeracionista e de autonomia, que contribuem para o processo de aprendizagem, foram embasadas em Vygotsky (2008) e Freire (2016). Tratou-se da produção da escrita no ensino de inglês (BROWN, 1994, 2000; KOCH, 2014; KAPLAN, 1996) suportada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (PRENSKY, 2007, 2012; GOMES, 2005, 2010; SCHNEIDER, 2002, 2012; LÉVY, 1996, 2003). Em seguida, explorou-se a HQ trazendo um relato de sua evolução (ANSELMO, 1975; RAMOS, 2010; RAMA, 2014; VERGUEIRO, 2014), sua aceitação e importância no ensino, assim como seu perfil híbrido e seu gênero textual e multimodal (MARCHUSCHI, 2002, 2008, 2010; CANCLINI, 2016; KRESS, 2001, 2003; BARTON, 2015). Quanto à metodologia de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1995; BRANDÃO, 2006), a pesquisa caracterizou-se como de cunho qualitativo, baseada na pesquisa participante e utilizando como instrumentos de coleta de dados, a observação participante, a entrevista semiestruturada e o questionário. Para a coleta de dados, fez parte também a produção das HQ elaboradas pelos sujeitos participantes da pesquisa, para verificar se houve uma ressignificação frente ao processo de produção da escrita com a experiência através de HQ, usando o *software* HagáQuê.

**Palavras-chave:** Escrita. História em Quadrinhos. *HagáQuê*. Língua Inglesa.



## ABSTRACT

The aim of the present research was to understand the effectiveness of the written production through the Comics strategy (HQ) by digital means, focusing on the written production process through the software HagáQuê in the discipline of English. This dissertation appropriated the use of Digital Information and Communication Technologies to facilitate the process of textual production in the English Language and serve as an enriching vehicle in the process of teaching and learning. The discussions were based on writing production, teaching English and Digital Information and Communication Technologies. Considering this scenario, we discussed the new centrality of teaching English in Brazilian education and briefly discussed English as an additional language. As a theoretical contribution of this section, Jordão (2014), Rocha and Maciel (2015) were brought in. In sequence, questions about socio-interactionist work and autonomy, which contribute to the learning process, were based on Vygotsky (2008) and Freire (2016). The production of writing in English teaching was dealt with (BROWN, 1994, 2000; KOCH, 2014; KAPLAN, 1996) supported by Digital Information and Communication Technologies (PRENSKY, 2007, 2012; GOMES, 2005, 2010; SCHNEIDER, 2002, 2012; LÉVY, 1996, 2003). Then, the Comics were explored with an account of its evolution (ANSELMO, 1975; RAMOS, 2010; RAMA, 2014; VERGUEIRO, 2014), its acceptance and importance in teaching, as well as its hybrid profile and its textual and multimodal genre (MARCHUSCHI, 2002, 2008, 2010; CANCLINI, 2016; KRESS, 2001, 2003; BARTON, 2015). Regarding the methodology (LÜDKE, ANDRE, 1986; MINAYO, 1995; BRANDÃO, 2006), the research was characterized as qualitative, based on the participant research and using as instruments of data collection, participant observation, interview and the questionnaire. For the data collection, the production of the Comics elaborated by the subjects participating in the research were also part of the study, in order to verify if there was a re-signification against the writing process with the experience through Comics, using HagáQuê software.

**Keywords:** Writing. Comics. HagáQuê. English Language.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - <i>Cartoon</i>	40
Figura 2 - Engrenagem do Processo de Fomentação das Ideias	42
Figura 3 - <i>Yellow Kid</i> (Criança Amarela)	48
Figura 4 - Revista O Tico-Tico - número 1	49
Figura 5 - Interface do <i>software HagáQuê</i>	54
Figura 6 - Ícones para execução das ações do <i>software HagáQuê</i>	55
Figura 7 - Figuras e cenários coloridos	55
Figura 8- Tela de imagens	55
Figura 9 - Imagens para compor a HQ	55
Figura 10 - Balões de pensamento	55
Figura 11 - Procedimento para iniciar a escrita da HQ	57
Figura 12 - Cena produzida com apoio do <i>software HagáQuê</i>	57
Figura 13 - Início do trabalho com HQ (rascunho) realizado pelo grupo 6	74
Figura 14 - Elaboração de HQ (rascunho)	75
Figura 15- Vivenciando o ambiente tecnológico HagáQuê	77
Figura 16 - Desenvolvimento da HQ através do <i>software HagáQuê</i> retratando fator social	78
Figura 17 - HQ1	81
Figura 18 - HQ 2	83
Figura 19 - HQ 3	86
Figura 20 - HQ4	87
Figura 21 - HQ 5	90

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Trabalhos selecionados por filtro no Banco da Capes	21
Tabela 2 - Trabalhos selecionados por filtro no BDTD Nacional	22
Tabela 3 - Cronograma das observações	71
Tabela 4 - Excerto do questionário	96

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações Nacionais
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CODAP	Colégio de Aplicação
CONGE	Conselho Geral
CONTEPE	Conselho Técnico Pedagógico
CONPE	Conselho Pedagógico
DITE/SEED	Divisão de Tecnologia de Ensino da Secretaria de Estado da Educação
EFL	English as a Foreign Language
EJA	Educação para Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
G3	Grupo 3
G5	Grupo 5
G6	Grupo 6
G7	Grupo 7
G8	Grupo 8
HQ	História em Quadrinhos
ILA	Inglês como Língua Adicional
ISL	Inglês como Segunda Língua
LDB	Lei das Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
L1	Língua Materna
MP	Medida Provisória
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGED	Programa de Pós-Graduação de Educação
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SETEPE	Setor Técnico Pedagógico
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
UCA	Um Computador por Aluno
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICSUL	Universidade Cruzeiro do Sul
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1	MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA .....	15
1.2	PROBLEMÁTICA .....	17
1.3	OBJETIVOS .....	20
1.4	ESTADO DA ARTE .....	20
1.5	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	25
<b>2</b>	<b>O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO .....</b>	<b>27</b>
2.1	A LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RECENTES MUDANÇAS	29
2.2	A HABILIDADE COLABORATIVA DE ESCRITA EM INGLÊS SUPORTADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO .....	31
2.3	IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DA PRODUÇÃO DA ESCRITA: MUDANÇAS ADVINDAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	40
<b>3</b>	<b>A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO GÊNERO TEXTUAL E MULTIMODAL DIANTE DA PRÁTICA DE ENSINO .....</b>	<b>47</b>
3.1	A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS .....	47
3.2	O <i>SOFTWARE HAGÁQUÊ</i> COMO SUPORTE DA PRODUÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS .....	53
<b>4</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>59</b>
4.1	DESCRIÇÃO .....	59
4.2	NATUREZA E ABORDAGEM .....	60
4.3	LÓCUS DA PESQUISA .....	63
4.4	PERFIL DOS PARTICIPANTES .....	65
4.5	SELEÇÃO DAS TÉCNICAS E A ÉTICA DA PESQUISA .....	67
4.6	PANORÂMA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS .....	69
<b>5</b>	<b>O EXPERIMENTO .....</b>	<b>70</b>
5.1	REGISTRO DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DA INVESTIGADORA .....	71
5.2	ANÁLISE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DESENVOLVIDAS DE FORMA COLABORATIVA ATRAVÉS DO <i>SOFTWARE HAGÁQUÊ</i> .....	80
5.3	ANÁLISE DE DADOS SOB A ÓTICA DOS DISCENTES E DA PESQUISADORA .....	91
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>100</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>103</b>
	<b>APÊNDICE .....</b>	<b>110</b>
	<b>APÊNDICE I - TCLE .....</b>	<b>111</b>

APÊNDICE II - <i>BRAINSTORM</i> FOR THE “HISTÓRIA EM QUADRINHOS” .....	113
APÊNDICE III - <i>STORY BOARD TEMPLATE</i> .....	114
APÊNDICE IV – Tutorial HagáQuê .....	115
APÊNDICE V – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....	117
APÊNDICE VI - QUESTIONÁRIO .....	118
APÊNDICE VII – ELABORAÇÃO DE HQ (RASCUNHO).....	120
APÊNDICE VIII – HQ .....	121
ANEXO.....	123

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

As discussões sobre tecnologias digitais são inúmeras e, em todos os campos de ensino, encontram-se debates, mas, em se tratando da tecnologia digital e História em Quadrinhos (HQ) como mídia digital na língua inglesa (LI), essas discussões ainda são incipientes. A esse respeito pode-se dizer que as tecnologias vêm, há muito, acompanhando as práticas de ensino, desde o livro, o giz, o quadro negro e outros recursos, tendo em vista sua evolução, na atualidade. Existe a presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como aporte nas práticas educacionais, que vêm contribuindo e causando profundas mudanças em diversos contextos da sociedade e também na educação, devido a serem disruptivas. É nesse contexto, portanto, que esta pesquisa trata a junção das TDIC, das HQ e da LI.

Por ter sido professora de inglês em curso de idiomas, por muitos anos, e ter igualmente vivenciando a realidade do Ensino Fundamental na rede privada e atualmente na rede pública, despontou em mim, o interesse acerca do tema que envolve a produção textual. Assim, a partir de observações junto às atividades de escrita produzidas pelos educandos, realizadas em sala de aula, surgiu a inquietação a respeito desse assunto. Contudo, o interesse, em específico, voltou-se para a associação da produção da escrita com o uso das TDIC, cuja presença, em curso de inglês e no Ensino Fundamental, evidenciou que estas são realidades completamente distintas. A realidade de curso de idioma é cercada de recursos tecnológicos variados (laboratório, *data show*, lousa interativa, dentre outros.), que são utilizados no trabalho das habilidades linguísticas de ler (*reading*), escrever (*writing*), ouvir (*listening*) e falar (*speaking*).

Além desses recursos, abordagens e técnicas para ajudar os alunos a minimizar o processo de aprendizagem da LI são aplicadas. O próprio ambiente do curso de idiomas é cercado do uso do inglês por meio de imagens, sinalizações, frases, inclusive pelo professor, que se comunica em inglês com os estudantes, para induzi-los a se sentirem em um espaço cuja atmosfera gire em torno do Inglês como segunda língua (L2). Em um contexto geral, os professores de curso de inglês passam por cursos de metodologia de ensino, possuindo um suporte pedagógico de apoio ao ensino do EFL.

Contrariamente, uma realidade diferente é vivenciada na rede pública de Ensino Fundamental, onde, em geral, as escolas não possuem um laboratório de tecnologia, de modo que a lousa ou *data show* passam a ser os recursos tecnológicos utilizados pelos professores de



inglês. Esses professores, por sua vez, não passam por cursos que ofereçam metodologia de suporte para o ensino desta disciplina, vivenciando, em consequência, uma realidade diferente daquela do ensino privado e de curso de idiomas. O aporte tecnológico e o suporte adequado, prestados ao professor do curso de idiomas, podem contribuir para gerar um maior interesse, por parte dos alunos, no processo de aprendizagem, podendo auxiliar, junto com o planejamento do docente, para a aprendizagem da língua. Entretanto, as escolas de Ensino Fundamental, em sua maioria, não contam com essa estrutura, e o corpo docente não dispõe destes recursos para auxiliar em seu ofício.

Desse modo, durante o tempo de experiência como docente no Ensino Fundamental, o pensamento girava em torno da aplicação de atividades que pudessem contribuir e ajudar a criar uma motivação nos alunos, além de servir de impulso para melhorar sua produção escrita em inglês. Já havendo vivenciado essa experiência como discente, passei pela situação de ter que escrever uma *composition* (redação) sobre minhas últimas férias, porém, não somente eu, mas muitos vivenciaram a mesma situação que, por muitas vezes, tornou a escrita uma atividade desmotivadora e sem significado, com temas desinteressantes e sem fundamento. Práticas como essa, estigmatizavam o ato de escrever, transformando-o em uma atividade não criativa e desestimulante. No papel de professora, o que fazer para tornar as atividades de escrita mais significativas e conscientizar os alunos da importância dos conhecimentos linguísticos? No fio condutor dessa questão, atividades de escrita, trabalhadas no curso de inglês, foram adaptadas para a sala de aula do Ensino Fundamental através de dinâmica com jogos, atividades de escrita em duplas, com temas de interesse dos discentes, implementando-se, de igual modo, outras práticas.

No decorrer da jornada, a visão, minha visão enquanto professora, foi-se ampliando quanto ao desenvolvimento de atividades para promover a melhora significativa na produtividade da escrita do discente. Por meio de um curso de Especialização em Ensino da Língua Inglesa e Novas Tecnologias, deu-se o início de uma nova percepção e construção de conhecimento através da presença da TDIC na Educação e seu incremento como ferramenta pedagógica. Além da especialização, o estudo da disciplina isolada de Educação e Novas Tecnologias abriu as portas para a pesquisa de Mestrado, na qual foi desenvolvido um projeto de disciplina com enfoque na produção textual, a princípio trabalhada com o *Blog*. Em consonância com esses fatores, o interesse por leituras realizadas em torno do gênero textual HQ formou o conjunto que impulsionou a autora deste estudo a pesquisar o aprimoramento da produção textual, a ser trabalhado com a HQ através das tecnologias digitais.

Cabe destacar que o incremento com o trabalho da HQ deu-se ainda enquanto docente no Ensino Superior, como professora substituta na disciplina de Inglês Instrumental na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Naquela ocasião, foram utilizadas várias tiras de HQ da Turma da Mônica, ainda com o título de *Monica's Gang*, no trabalho de estratégias de leitura. A Revista *Monica's Gang*, em HQ, apesar de ser desconhecida pelos alunos, dentro desta estrutura e formato, constituiu-se um fator positivo devido ao seu conjunto gráfico, a sua forma lúdica e criativa de trabalhar o conhecimento, possibilitando ao discente se envolver e aprender. Durante a disciplina, alguns alunos obtiveram interesse em ler *Monica's Gang*, o que se estendeu após as aulas, dando, assim, continuidade à leitura de HQ em inglês.

Já na pesquisa, ao se trabalhar com o gênero HQ, a intenção foi a de proporcionar um maior desenvolvimento no processo de aprendizagem do aluno, trabalhando com a tipologia da linguagem escrita. Outro fator importante a ser destacado, é a questão do ambiente tecnológico como recurso a agregar valor no processo de ensino. Ao final desta investigação, havendo interesse da escola em ampliar o projeto, qualquer professor e aluno terá possibilidade de acesso ao *software*. Essas foram as razões pela escolha em se trabalhar, em um ambiente informático, com o suporte do *software HagáQuê*.

Por ser uma ferramenta artística, criativa e lúdica, acredito que o ambiente digital, utilizado na pesquisa, possui elementos necessários para contribuir com a produção da linguagem escrita, podendo ser um dispositivo capaz de ajudar a trabalhar os conteúdos de forma a motivar e minimizar as dificuldades dos discentes no processo de desenvolvimento da habilidade de escrita. Sendo assim, esta pesquisa almeja contribuir com a experiência de trabalhar com a estratégia de unir o gênero textual HQ com as tecnologias digitais, fazendo uso do *software HagáQuê* com o intuito de facilitar o aprendizado da LI. Pretende, também, promover uma maior interação da escola com as tecnologias digitais de forma a beneficiar os alunos, a escola e os estudiosos interessados na área da Educação e da Linguística Aplicada, demais áreas interessadas.

## 1.2 PROBLEMÁTICA

Seguindo as observações realizadas em sala de aula, como docente da disciplina de inglês, e aprofundando o estudo, o embasamento teórico frente à problemática encontrada na produção da LI foi aqui referendada por Krapels (1990). No processo de aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira - *English as a Foreign Language* (EFL), existem muitos

estudos e posições diferentes de teóricos, dentre eles, o que se refere à influência da língua materna (doravante L1) na aquisição do EFL. Krapels (1990), em seu artigo *An Overview of Second Language Writing Process Research*<sup>1</sup>, explica sobre a influência da L1 na aquisição do L2, e faz algumas pontuações em relação a esta influência no processo de escrita, habilidade linguística foco da presente pesquisa:

As dificuldades estão relacionadas à falta de competência na redação, ao invés de uma baixa competência linguística;

- Transferência da L1 para o inglês no momento de produção como forma de estratégia;
- A presença de vocabulário da língua materna transferido para o L2;
- A falta de experiência no processo de composição no L2 assim como na L1 (KROLL, 1990).

Temas como esses podem ser agentes influenciadores na produtividade da escrita dos alunos, em inglês, que ainda não se apropriaram da língua. Os agentes apresentados, muitas vezes, podem causar uma baixa motivação e dificuldade na produção da construção de sentido no texto em inglês, causando dificuldades na sua produção. Myles (2002) e Kroll (1990) também fazem alusão à transferência do modelo da L1 para a L2 como elemento influenciador no processo de aprendizagem do EFL e na produção textual. Percebe-se que ambos os estudiosos corroboram o mesmo pensamento diante da influência da L1 e de obstáculos na elaboração de um texto, devido à ausência de instrumentos que apropriem o discente a esta prática.

Perante estes fatores, a pesquisa investiga como se dá a produção textual experienciada por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma situação de produção da escrita na situação tecnológica junto ao aprendizado da LI. Mas, por que em uma situação tecnológica? Conforme mencionado anteriormente, as TDIC estão onipresentes na sociedade, fazendo parte de práticas diárias e pedagógicas, sendo relevante a investigação de sua contribuição diante da construção da escrita. Um dos papéis do professor de LI, além de ensinar aos alunos os conhecimentos linguísticos<sup>2</sup> (sem eles não se aprende uma língua), os aspectos culturais do EFL, a fomentar as ideias de forma crítica na construção do conhecimento, para promover um ambiente de interação e outros, pode, também, contribuir com a inserção da tecnologia na sala de aula e fazer dela um aliado no processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>1</sup>Uma síntese sobre o processo da escrita em um segundo idioma. (Tradução nossa do texto original).

<sup>2</sup> Conhecimentos linguísticos englobam os conhecimentos semânticos, lexicais, morfológicos, sintáticos e fonológicos acerca de determinada língua (OLIVEIRA, 2015, p.56).

Com a obtenção da informação no mundo *online*, os alunos, em sua grande maioria, têm ao seu alcance uma profícua ferramenta quanto ao fácil acesso à informação, tornando-a possível em tempo real, sendo viável à grande parte da sociedade. Essa informação, no âmbito da realidade contemporânea, transforma também as formas de se trabalhar as habilidades linguísticas, posto que, na atualidade, a construção do conhecimento vem, cada vez mais, se vinculando às tecnologias digitais. Schneider (2002, p.12) elucida que: “a informática, como ciência de tratamento das informações, oferece formas inusitadas de armazenar conhecimento e, dessa base de conhecimentos, novos conhecimentos podem ser inferidos”.

Ao ter acesso às informações através da informática, o sujeito pode transformá-las em conhecimento mediante sua leitura de mundo, da inferência, da interpretação, a partir dos dados de informação. Entretanto, compete ao educador, como especialista, criar meios que mobilizem o educando a elaborar o conhecimento. Dialogando com Schneider (2002), a TDIC pode mudar o ambiente educacional, contribuindo para o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem. Acreditando nessa premissa, eu percebi, nas TDIC, um significativo aporte pedagógico que pode possibilitar a construção do saber.

Larsen-Freeman (2011, p.200) aponta para o fato de que as configurações atuais de sala de aula guiam os alunos a trabalhar independentemente ou cooperativamente nos computadores, ou fazendo uso de outras tecnologias, tais como o celular, dentro ou fora da sala de aula. O surgimento de um novo discurso, do qual o aluno é autor ao postar sua mensagem *online*, fazendo uso da linguagem escrita ou oral, tem sido construído em um mundo sem fronteiras, trazendo um novo perfil discente. Documentos oficiais corroboram e defendem a usabilidade das tecnologias digitais. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as tecnologias digitais da informação e comunicação devem ser adaptadas e utilizadas para fins educacionais,

[...] de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p.25).

Atividades didático-pedagógicas implementadas e desenvolvidas com propriedade em sala de aula podem proporcionar a confluência das TDIC e as práticas didáticas no

desenvolvimento das linguagens. Além disso, promover junto aos discentes uma aprendizagem condizente com a realidade virtual que está presente na contemporaneidade.

Considerando o horizonte problemático aqui apresentado, esta pesquisa destaca a dificuldade que os aprendizes de LI encontram no que tange a destreza de se comunicar por escrito em inglês. Por conseguinte, considerando a necessidade de se compreender a efetividade da prática de escrita trabalhada através do gênero textual HQ, como estratégia para ajudar os alunos a dirimirem problemas encontrados na elaboração da escrita em inglês, este estudo teve como ponto de partida, o seguinte questionamento: **A prática da escrita através da produção de HQ, dentro do ambiente tecnológico *HagáQuê*, como estratégia, irá habilitar os alunos participantes da pesquisa para a produção de escrita na Língua Inglesa?**

### 1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em compreender a efetividade da produção da escrita em História em Quadrinhos (HQ) por meios digitais, para a aprendizagem da escrita da LI.

A situação vivenciada pelos alunos participantes através da situação tecnológica usando o software *HagáQuê* serviu de base para a investigação, motivo pelo qual foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Fomentar a habilidade da escrita em inglês de forma colaborativa através do *software HagáQuê*;
- Analisar a produção escrita com base no referencial teórico e nas HQ dos sujeitos para perceber a eficácia da HQ por meio digital;
- Verificar, sob a ótica dos alunos, o nível de contribuição do *software HagáQuê* para o desenvolvimento da produção das HQ escritas em inglês.

### 1.4 ESTADO DA ARTE

Com o objetivo de levantar o estado da arte, realizei uma pesquisa no banco de teses e dissertações (mestrado e doutorado), delimitando termos relacionados com a pesquisa. A delimitação foi composta pelas palavras-chave: História em Quadrinhos, *HagáQuê* e Língua Inglesa e *HagáQuê*. Primeiramente, iniciei uma pesquisa em torno do tema História em

Quadrinhos (HQ) para apurar o número de estudos realizados, já que a HQ foi estratégia de estudo desta pesquisa; em seguida, HagáQuê e Língua Inglesa, pois foi o *software* adotado, assim como Língua Inglesa é a linguagem para a fomentação da prática da investigação. As buscas foram realizadas através do banco de teses e dissertações de produção científica nacional da CAPES<sup>3</sup> (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no Banco de Dados de Teses e Dissertações Nacionais<sup>4</sup> (BDTD).

Na primeira busca, com base na CAPES, foram encontradas produções sobre História em Quadrinhos, percebendo-se trabalhos realizados desde 1996 até 2015 que compreenderam desde os cursos de Artes, Educação, Letras, Literatura, Ciências da Comunicação e outros. Estavam disponíveis apenas documentos de origem da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016. Dentro desse universo, somente quinze pesquisas foram posteriores à Plataforma Sucupira, ou seja, possuíam resumo e algumas delas com arquivo completo. Portanto, foram selecionadas três dissertações e uma tese com trabalho completo.

Posteriormente, na busca por HagáQuê, foram encontradas nove dissertações permeando o universo da Ciência, Ciência da Computação, Educação e Letras, entre o período de 2001 a 2015. Dentre as pesquisas encontradas, seis foram posteriores à Plataforma Sucupira e, dentre elas, selecionou-se uma cujo enfoque foi sobre a utilização do *software* HagáQuê como recurso de aprendizagem. Ver resumo da pesquisa da Capes na tabela 1 abaixo:

**Tabela 1 - Trabalhos selecionados por filtro no Banco da Capes**

<b>Trabalhos selecionados - História em Quadrinhos</b>					
<b>Ano</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Tese</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Pesquisador (a)</b>
2015	1	0	Produção de quadrinhos na escola e a constituição da autoria	UNEMAT	Marlene Machado da Cruz
2014	1	0	Quadrinhos digitais: uma análise das novas possibilidades	PUC / SP	Bianca Paneto Bernardi
2014	0	1	Os usos das histórias em quadrinhos: processos de aprendizagens nas escolas e em outros espaços educativos	UERJ	André Damasceno Brown Duarte

<sup>3</sup> <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

<sup>4</sup> <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

2013	1	0	As escolhas das letras e caracteres na elaboração de enunciados em cartas e história em quadrinhos	UNESP	Sônia de Oliveira Santos
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>1</b>			

**Trabalhos selecionados – *HagáQuê***

<b>Ano</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Tese</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Pesquisador (a)</b>
2015	1	0	O uso do Hagáquê (HQ) como facilitador no processo de ensino e aprendizagem em uma escola do Programa de Ensino Integral	UNICSUL	Elisabeth Aparecida Assis Brandão Danhão
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>			

Fonte: Levantamento da pesquisadora

Prosseguindo com a investigação, no levantamento realizado através do BDTD foram encontrados dezesseis registros de HD com filtro em Educação, no período de 2003 a 2015, selecionando-se duas dissertações cujo enfoque foi atribuído ao ensino de HQ através de um ambiente informatizado. No mesmo ambiente de pesquisa de produção científica, a busca girou em torno da palavra-chave HagáQuê, sendo encontrados cinco registros variando de 2011 a 2014, dos quais uma pesquisa foi selecionada com enfoque no *software* como ambiente de aprendizagem (Tabela 2).

**Tabela 2 - Trabalhos selecionados por filtro no BDTD Nacional**

<b>Trabalhos selecionados - História em Quadrinhos</b>					
<b>Ano</b>	<b>Dissertação</b>	<b>Tese</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição de Ensino</b>	<b>Pesquisador (a)</b>
2011	1	0	Entendendo o aprendizado em Ciências por meio da escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental	UNESP	Regina Martoni Mansur Corrêa da Costa
2005	1		Alfabetização e Informática Educativa: estratégias de ensino/aprendizagem com alunos da 1ª Série do Ensino Fundamental	UFRGS	Ana Lúcia Duarte Ferreira
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>			

Trabalhos selecionados – <i>HagáQuê</i>					
Ano	Dissertação	Tese	Título	Instituição de Ensino	Pesquisador (a)
2001	1	0	HagáQuê: editor de História em Quadrinhos	Unicamp	Silvia Amélia Bin
<b>Total</b>	<b>1</b>	<b>0</b>			

Fonte: Elaborado pela autora

Após a seleção das supracitadas dissertações e teses baseada na leitura prévia de resumos, iniciei a leitura mais aprofundada das pesquisas. Selecionei as pesquisas que se afinaram com o presente trabalho, pois se aprofundaram em temas abordando questões de ensino através das HQ, da escrita e do trabalho com o software HagáQuê. Dentro desse quadro, apresentam-se as seguintes pesquisas: a dissertação de mestrado de Bianca Parneto Bernardi (2014), intitulada **Quadrinhos Digitais: uma análise das novas possibilidades**, cujo enfoque foi realizado sobre as alterações de conceitos e modos da visualização das HQ causados por mudanças culturais como a cultura da convergência<sup>5</sup> que abriu espaço para a narrativa transmídia<sup>6</sup>.

Tanto a cultura de convergência como a narrativa transmídia aproximaram o sujeito das HQ por meio da ampliação de sua distribuição, pois o quadrinho, além do impresso, ganhou maior espaço no mundo virtual, estando presente em jogos, filmes, cinema e outros. Assim sendo, os resultados apresentados pela pesquisadora revelaram, segundo análise e descrição, que empresas têm investido em projetos para atingir o público digital e manter a HQ não somente impressa, mas na realidade aumentada. Outra pesquisa refere-se à tese de doutorado de André Damasceno Brown Duarte (2014), com o tema **O uso de história em quadrinhos: processos de aprendizagens no ensino nas escolas e em outros espaços educativos**, de cunho interventivo, em que o investigador aplicou as histórias em quadrinhos como prática educativa, utilizando imagens na construção de desenhos, por indivíduos sem habilidade artística, no processo de aprendizagem e ensino no âmbito de várias oficinas. O pesquisador mostra como a parte gráfica das HQ pode ser trabalhada no ensino.

A dissertação de mestrado Sonia de Oliveira Santos (2013), **As Escolhas das Letras e Caracteres na Elaboração de Enunciados em Cartas e Histórias em Quadrinhos**, teve o

<sup>5</sup> Explosão de novas formas de criatividade na confluência das mídias tecnológicas, indústrias e consumidores. A Convergência da mídia fomenta a participação da cultura popular dando ferramentas para as pessoas arquivarem, anotarem, se apropriarem e (re) circularem os conteúdos e obterem a lealdade dos consumidores a baixo custo. (Tradução nosso do original do texto *Convergence? I diverge*, de Jenkins, 2001).

<sup>6</sup> Lançada por Jenkins (2008) tem, por definição básica, que se desenrola por diversos canais de mídia que contribuem para o universo narrativo na forma manual.



objetivo geral de analisar o processo de alfabetização na Língua Portuguesa com alguns alunos do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, através da apropriação da escrita por meio de cartas pessoais e construção de HQ pelo ambiente tecnológico HagáQuê, além de analisar a utilização do computador nesse processo. A pesquisadora concluiu, em sua investigação, que os sujeitos investigados na prática de escrita por meio de cartas e HQ pelo intermédio do computador se apropriaram da escrita. Ressaltou as barreiras impostas pela escola que causam dificuldades no desenvolvimento de atividades diferenciadas, havendo um interesse pela escrita, porém a escrita trabalhada nos moldes tradicionais desenvolvidas e não através das tecnologias digitais.

A dissertação de mestrado de Marlene Machado da Cruz (2015), intitulada **Produção de Quadrinhos na Escola e a Constituição da Autoria**, trabalhou com enfoque na autoria do aluno através da HQ. Mostrou a importância da compreensão no processo de escrita de forma manual e tecnológica na disciplina de Língua Portuguesa. A conclusão final, para ambas as situações, apontou para o fato que as práticas discursivas precisam ser reelaboradas pelas escolas, lançando mão de novas práticas para os alunos. As duas possibilidades trabalhadas durante a pesquisa possibilitaram aos sujeitos o desenvolvimento da leitura e escrita de forma significativa. Contudo, pontuou-se uma maior preferência e maior sucesso nas produções na elaboração das HQ pelo ambiente tecnológico, não deixando de haver também produção e aprendizagem pela forma manual.

Outro trabalho foi o da pesquisadora Regina Martoni Mansur Corrêa da Costa (2011), com a dissertação de mestrado, **Entendendo o aprendizado em Ciências, por meio da escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental**. Essa pesquisa foi realizada com o intuito de compreender o processo de ensino e aprendizagem através da produção da escrita na disciplina de Ciências, utilizando variados recursos como filmes, folhetos publicitários, discussões e, dentre eles, a HQ. A autora relata que, dentro das quatro etapas de investigação, foram apresentadas quatro questões para que os alunos respondessem dentro do conteúdo, havendo um avanço na escrita com textos mais elaborados ao final. A segunda etapa foi induzida por meio de textos em HQ para provocar o pensar e instigar a produção por intermédio das imagens da HQ.

A pesquisa intitulada **Alfabetização e informática educativa: estratégias de ensino/aprendizagem**, realizada com alunos da 1ª série do Ensino Fundamental e defendida por Ana Lúcia Duarte Ferreira (2005), adotou a metodologia da observação participante para investigar o ambiente informatizado como potencializador da leitura e escrita por meio de narrativas e HD. Como resultado, verificou-se a transformação da visão de algumas professoras

participantes da pesquisa, pois estas adquiriram um novo olhar para o desenvolvimento de novas práticas em sala de aula. Referindo-se às estratégias aplicadas quanto à escrita através do *software* Quadrinhos História da Mônica, a conclusão da investigadora foi a de que o uso do *software* e da informática trouxeram alteração ao processo de superação das dificuldades no processo de aprendizagem dos alunos. O *software* apresentou-se como estimulante no processo de aprendizagem, possuindo mérito como mediador no processo de leitura e escrita.

E, por fim, a dissertação de mestrado de Silvia Bim intitulada **HagáQuê: editor de História em Quadrinhos** (2001), com enfoque no uso de recursos computacionais no processo de aprendizagem, constatou o surgimento de *softwares* e ferramentas que, muitas vezes, não são adaptadas para o ensino. Isto posto, realizou a pesquisa através do *software* HagáQuê, enfocando o *software* propriamente dito e seus recursos para a prática textual na disciplina de Língua Portuguesa. O resultado obtido nos testes aplicados com o *software* foi positivo e sugeriu contemplar a utilização deste na proposta escolar.

Esta busca possibilitou perceber o universo de dissertações realizadas em torno da temática HQ e seus desafios em trazer para as práticas pedagógicas uma contribuição para o processo de aprendizagem. Entretanto, na busca das referidas palavras-chave (História em Quadrinhos, HagáQuê e Língua Inglesa), não foram contempladas dissertações e teses que contribuíssem no campo de estudo no ensino de inglês. Diante de tal constatação, esta investigação joga luz ao ensino do inglês através das HQ utilizando da mídia digital como estratégia de ensino e aprendizagem. Esta investigação contribui então como uma pesquisa científica para o campo das Letras, Educação, Ciências da Computação e áreas afins que tenham por objetivo mediar o campo do ensino com as TDIC que possam ser aplicados no Ensino Público.

Transformar a visão da escola perante o emprego de novos exercícios é um desafio, contudo diante do número de dissertações percebe-se o progresso e aceitação do trabalho das HQ em sala de aula. Espero que futuras pesquisas contemplem o ensino de HQ e o ensino de inglês ampliando assim a contribuição para a área do ensino de línguas.

## 1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A pesquisa está segmentada em quatro seções. A primeira seção refere-se à Introdução, composta pela motivação para a realização trabalho, a problemática, os objetivos, o estado da arte e a estrutura da dissertação.

Na segunda seção, discorre-se a respeito de algumas discussões sobre o inglês na contemporaneidade, apresentando uma breve visão sobre a centralidade do inglês na educação brasileira. Em seguida, reflete-se sobre a prática sociointeracionista de ensino e a aprendizagem autônoma, como ações profícuas na construção de conhecimento para os discentes. Posteriormente, trata-se da interligação no ensino do inglês como língua adicional, enfocando a habilidade de escrita suportada pelas TDIC atualmente. Como reflexão relativa a esse contexto, explicita-se sobre a importância do processo da produção textual em LI.

Em continuação, na terceira seção faz-se um breve histórico das HQ, sua evolução e importância na educação, no sentido de sua possibilidade em promover o aprendizado imbricado pelas TDIC na produção de escrita em inglês. Prossegue-se, com a análise da interface do *software* HagáQuê.

Na quarta seção, tratam-se dos caminhos metodológicos e de reflexões da pesquisadora, que causaram mudanças dentro do processo investigativo. Nessa direção, a pesquisa ressalta a contribuição da pesquisa qualitativa trazendo a contextualização da escolha do objeto de estudo, a descrição e a natureza da pesquisa, assim como uma breve explanação sobre o *locus* de estudo, o perfil dos participantes, a seleção das técnicas investigativas e as perspectivas de análise e interpretação dos dados.

Na quinta seção, aborda-se o experimento com o registro diário de observação das aulas, a análise dos dados das HQ produzidas pelos participantes e, por fim, a análise dos dados sob a ótica dos discentes e da pesquisadora.

Por fim, na última seção, encontram-se as Considerações Finais com a devida prospecção para a realização de futuros trabalhos.

## 2 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Fazendo uma breve alusão temporal, é surpreendente perceber, olhando-se através do tempo, quantas invenções e inovações têm sido criadas e trazidas para o aprimoramento humano através de uma expansão histórica na construção do homem pelo homem. À medida que o processo evolutivo se dá, observam-se, cada vez mais, mudanças nas relações humanas, as novas práticas sociais, econômicas, religiosas, culturais, dentre outras, que se refletem no processo educacional em diferentes contextos. Cada geração interage e vive com o cenário do seu tempo, com os elementos diversos incorporados pelo seu período e, com eles, conjuga uma relação apropriada e cabível para a sua época. Na contemporaneidade, é difícil pensar sobre como o homem, no passado, vivia sem um *smartphone*, um *tablet*, um *notebook* e outros *apparatus* tecnológicos.

Da mesma forma, o ensino na LI vem se transformando, ao longo do tempo, e se aprimorando de acordo com as necessidades e demandas socioeducacionais contextuais, culturais, históricas, de cada época. A cada período, descobertas de novas teorias e práticas, novos métodos, abordagens, técnicas, nomenclaturas, discussões que tornam, cada vez mais, profícuo e significativo o progresso do aperfeiçoamento do ensino de inglês.

No esforço de esclarecer as diferenças entre método, abordagem e técnica no ensino de LE, o estudioso linguista Edward Anthony, em 1963, elaborou a seguinte definição: por abordagem, entende-se um conjunto de teorias relacionadas com o ensino e o aprendizado da língua, descreve a natureza do assunto a ser ensinado e sua aplicabilidade; por método, um plano geral para a apresentação sistemática da língua baseada em uma abordagem selecionada para alcançar os objetivos de aula. A abordagem é axiomática, o método é processual, podendo haver, dentro de uma abordagem vários métodos. Por técnica, definem-se as atividades coerentes com o método e abordagem que são utilizados em sala de aula (BROWN, 1994, 2000; KUMARAVADIVELU, 2006; RICHARDS & RODGERS, 2011).

No entanto, cabe ressaltar que não existe um melhor ou pior método, ou estudos do pós-método, mas sim novos fundamentos sendo postos em prática, onde uma ou outra habilidade é ressaltada para habilitar o educando junto à aprendizagem do inglês. Dentro dessa perspectiva,

a expansão do aprendizado do inglês, requer competência comunicativa<sup>7</sup> na língua, envolvendo as quatro habilidades linguísticas: ler (*reading*), ouvir (*listening*), falar (*speaking*) e escrever (*writing*), que remete a competência ampla da LI (LIMA, 2009; HINKEL, 2006; UR, 1999).

Diante de observações da produção da língua, estudiosos, tal como Larsen-Freeman (2011), concluíram que os resultados apresentados na produção da língua dos aprendizes não eram efetivos na comunicação social. Não bastava somente saber a estrutura da língua, ter conhecimento linguístico, mas saber usá-la apropriadamente com competência comunicativa em diversas situações fora do contexto escolar. A aprendizagem da língua se dá diante da construção do discurso, seja ele oral ou escrito. Com o objetivo de ampliar tal competência, a abordagem comunicativa prima pelo ensino de habilidades linguísticas na comunicação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) corroboram com o engajamento do sujeito no aprendizado do inglês para que se articule socialmente e culturalmente, posto que

a aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira. Essa construção passa pelo envolvimento do aluno com os processos sociais de criar significados por intermédio da utilização de uma língua estrangeira. Isso poderá ser feito por meio de processos de ensino e aprendizagem que envolvam o aluno na construção de significado pelo desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa (BRASIL, 1998, p.19)

A abordagem comunicativa é na atualidade uma das formas que promove o aprendizado para os alunos que aprendem o inglês. No contexto de Sergipe, mais especificamente em Aracaju, a abordagem comunicativa se encontra presente em algumas instituições de ensino de inglês, assim como em cursos de idiomas, a exemplo da Cultura Inglesa e do Yázigi, cuja proposta se estende às salas de aula em algumas escolas do ensino privado e público, como o CODAP (Colégio de Aplicação).

---

<sup>7</sup> Competência comunicativa, definida por Hymes (1962), remete ao conhecimento da gramática e uma capacidade abstrata para o uso coerente e apropriado da linguagem em situação de interação social (ALMEIDA FILHO, 2007, p.81)

## 2.1 A LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: RECENTES MUDANÇAS

O inglês, como língua em destaque nesta dissertação, requer a abordagem de recentes discussões que vêm ocorrendo na educação brasileira quanto ao ensino da disciplina de inglês. Sendo assim, apresenta-se um breve texto na presente subseção.

Há, no mundo contemporâneo, o reconhecimento da valoração do aprendizado da LI na vida do indivíduo do séc. XXI, para sua vida pessoal e profissional. É exigido do indivíduo que aprenda a se comunicar, a ser fluente em inglês no mundo globalizado que se vive, pois, o inglês é língua disseminada na comunicação, seja ela oral ou escrita, e na leitura. Os PCN (BRASIL, 1998, p.23) afirmam que o “inglês, hoje, é a língua mais usada no mundo dos negócios e, em alguns países, como Holanda, Suécia e Finlândia, seu domínio é praticamente universal nas universidades”.

Bourdieu (1996) retrata sobre os efeitos globais na relação do campo linguístico, nas relações de monopólio com reflexo nas práticas sociais, comerciais e políticas desvalorizando algumas línguas em prol de outras. Nesse caso, destaca-se a valorização do inglês em detrimento do francês, por questões mercadológicas, segundo as quais “a língua vale o que valem aqueles que a falam, isto é, o poder e a autoridade, nas relações de força econômicas e culturais”, palavras destacadas por Bourdieu (1996, p. 10-11). Pode-se inferir sobre esse pensamento, a concepção de língua como uma mercadoria capital.

A importância do inglês para a sociedade capitalista é fato, pois é a língua que media negociações e impulsiona o indivíduo urbano a ansiar por ter mérito na comunicação, considerando que assim sua vida social e profissional pode ser impulsionada. Esse sujeito estará apto a participar do mundo plurilíngue e multicultural. O inglês está como língua hegemônica e sua posição, no campo dos negócios, cultura popular e das relações acadêmicas internacionais o coloca como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se uma possível ameaça para outras línguas (PCN, 1998, p. 39). Embora os PCN sejam de 1998 e a teoria de Bourdieu de 1996, ambos continuam atuais.

O pensamento oriundo dos PCN, de 1998, que defende a hegemonia do inglês, é uma realidade contemporânea e se torna mais contundente com as mudanças impostas pela Medida Provisória (MP) 746, de 2016, com a reforma do Ensino Médio. Além de mudanças em várias disciplinas, o referido documento legal define a LI como obrigatória no Ensino Médio alterando o artigo 26 da LDB - Lei 9496/96. Outra discussão bastante atual é a do currículo do Ensino Médio orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus itinerários formativos,

que contempla as seguintes áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

Não obstante, as mudanças preconizadas pela MP 746 somente ocorrerão quando a BNCC entrar em vigor. O BNCC é uma das estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para melhorar a educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Na perspectiva de língua moderna, a LI ocupa agora uma posição de centralidade no ensino acarretando transformações para as escolas de ensino público, tais como a mudança curricular, carga horária e talvez uma maior abordagem dos aspectos culturais educacionais no ensino da língua. Cabe ressaltar que existe uma diferença de objetivos no ensino de inglês em cursos de idiomas divergindo do ensino na escola pública. No ensino regular, o enfoque é dado na disciplina, há uma concentração no ensino linguístico ou instrumental da língua e não no aluno (OCEM, 2006). O ensino regular, não deixa de prover conhecimentos aos aprendizes, porém as competências comunicativas não são enfatizadas.

Condizente com as mudanças anteriormente mencionadas, outro debate se encontra em ebulição: trata-se do uso de novas terminologias da LI. Baseado no artigo de Jordão (2014), em um contexto da atualidade, traz-se uma breve discussão no universo de ensino-aprendizagem em escolas públicas de Língua Inglesa circulando no Brasil, relativamente ao uso do termo de Inglês como Língua Adicional (ILA) em substituição ao termo historicamente utilizado de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). Os termos Inglês como Língua Franca (ILF), Inglês como Língua Internacional (ILI), Inglês como segunda Língua (ISL), Inglês como Língua Intranacional (ILIN), são pontos de debate e conhecimento, contudo, nesta pesquisa, a terminologia ILA será aplicada e brevemente discutida.

Posto isso, utiliza-se nesta pesquisa a terminologia ILA em oposição a ILE por se acreditar, conforme exposto por Jordão (2014, p. 29), que o aprendizado de outra língua deve ser tratado como “adicional” e não como “estrangeira” ou “segunda língua”, ou seja, não familiar, como algo distante. Seguindo essa linha de raciocínio, Rocha e Maciel (2015) apontam que a noção de estrangeiro não tem passado sem críticas, em vista do alinhamento de sentidos que se possa ter com as ideias de colonialidade, principalmente tendo-se em mente a língua inglesa em seu papel de língua global ou internacional. Concordo com o referido pensamento ao passo que os aprendizes da LI e seguidores do modelo cultural da língua do falante nativo não se adequam às práticas contemporâneas. O sentido de pertencimento da língua já não existe mais, pois a língua é social e global. Não há necessidade de seguir modelos engessados, de ficar presa às competências linguísticas, mas sim de prática da língua em sua diversidade.

O uso do termo “adicional” abrange não somente o inglês, como também outras línguas a serem acrescentadas ao currículo brasileiro, “na qual o termo ILA faria referência tanto a usos globais quanto locais do inglês” (JORDÃO, 2014, p.32). A terminologia ILA, remete a um sentido incorporador, de adição, sendo esta a função da língua, a de agregar conhecimento, promover diversificação cultural, socializar, dentre outras, sendo estes alguns dos objetivos aos quais muitos estudantes brasileiros procuram ao aprender uma nova língua, ou seja, ao adicionarem, em sua bagagem de conhecimento, o inglês.

## 2.2 HABILIDADE COLABORATIVA DE ESCRITA EM INGLÊS SUPORTADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Nesta subseção, é tratada a importância da prática sociointeracionista no processo de aprendizagem e questões sobre a autonomia dos discentes, visto que o trabalho descentralizador do professor muda as práticas de sala de aula e a construção do conhecimento dos aprendizes. À luz de Vygotsky (2008; 2010) e Freire (2016) serão discutidos esses fatores. Decerto que o trabalho colaborativo também é analisado, tomando por base os teóricos como Larsen-Freeman (2011) e Prensky (2007). As correntes mencionadas lançam luz ao aprendizado da LI, que também é enriquecido com a presença das TDIC. Diante das informações até então elaboradas nesta pesquisa, abordar-se-ão alguns aspectos relevantes sobre o novo cenário de aprendizagem, assim como a importância do sociointeracionismo na educação e o papel do professor de LI dentro desse contexto.

Privilegiando o desenvolvimento da elaboração de HQ através do processo de escrita, mencionam-se as práticas sociointeracionistas como exercício que enriquece a construção do conhecimento a partir das trocas sociais, das trocas de experiência entre os discentes. Vygotsky (2008) atribui à questão de construção de conhecimento do indivíduo, adquirido pela bagagem pessoal do sujeito, a partir das trocas sociais do contato com o outro, da sua relação com o meio social. Nesse pressuposto, o homem é construído através da sua relação com o outro, o que também se dá diante das práticas de ensino que evidenciem a troca, o contato com um outro sujeito.

Segundo Kohl (2010, p.62), na teoria de Vygotsky, não é qualquer indivíduo que é capaz de se beneficiar da ajuda de outro, de estabelecer uma relação de colaboração, sendo necessário, para isso um desenvolvimento da função psicológica do indivíduo. Para esse desenvolvimento, existem dois níveis, o real e o potencial, que são definidos, por Vygotsky, como zona de



desenvolvimento proximal (ZDP): “distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (KOHL,2010, p.62). A ZPD sinaliza em que estágio de desenvolvimento psicológico o indivíduo se encontra. Atribuindo-se a prática de sala de aula, as diferenças de desenvolvimento entre os estudantes, as habilidades individuais, suas dificuldades e outras, podem ser exploradas de forma positiva observando-se o potencial de cada aluno. Dentro desse universo, o trabalho em grupo tem a capacidade de potencializar e contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem através das trocas realizadas por pessoas de diferentes talentos em um ambiente escolar.

Um dos papéis do ambiente de sala de aula, como contexto social, é o de promover a socialização e elaboração do conhecimento de variadas formas dentro das práticas pedagógicas. Ressaltando a atividade de produção da escrita, esta é constituída de uma prática social, também defendida por Boscolo (2008) como um meio de dimensão social contrapondo à ideia de solidão mencionada por Koch (2014). A definição do autor para esta prática é a de que

a atividade de escrita está relacionada às experiências de sala de aula e sociais da vida das crianças, e a escrita é uma ferramenta para torná-las membros da comunidade de sala de aula. Isto desafia a crença tradicional de que a escrita é uma habilidade solitária; em vez disso, a escrita é uma atividade social que pode representar uma fonte de engajamento para uma criança que percebe a escrita como algo significante ligada às suas múltiplas experiências na de sala de aula (BOSCOLO, 2008, p.360, tradução nossa).<sup>8</sup>

A produção da escrita em inglês voltada para o desenvolvimento de atividades de forma a ser compartilhada e construída com a participação do outro, com um ou mais parceiros, quebra com o paradigma da escrita como prática individual. Essa perspectiva reitera a importância da atividade como prática social tornando a escrita uma atividade interessante e aprazível para os alunos. Nesse contexto, o contato, a troca de experiência com o outro reforça a ideia trabalhada por Vygotsky através de Ivic (2010) e Kohl (2010). Tal conjuntura traz à luz as temáticas abordadas em classe, se são temáticas que estimulam o processo cognitivo e ocasionam significado para os sujeitos, valorizando assim a dimensão humana.

---

<sup>8</sup> [...] *writing activity is related to children's classroom and life social experiences and writing is a tool for making them members of the classroom community. This challenges the traditional belief that writing is a solitary ability; rather writing is a social activity that can represent a source of engagement for a child who perceives it as meaningfully connected to his or her multiple experiences in the classroom community* (Texto original).

A valorização da dimensão humana remete ao respeito atribuído ao mundo do aluno, a sua história, bagagem de conhecimento, seu contexto social, ao qual, atribuir valor no processo de ensino-aprendizagem, é positivo para o processo de aprendizagem discente. Temas que sejam escolhidos pelos alunos atuam de forma profícua na produção da escrita. Os PCN (1998) para a Educação de Jovens e Adultos afirmam que textos compatíveis com o interesse dos alunos contribuem para o insumo na elaboração de novos textos e para a formação do cidadão em sua articulação social. Assim como o estímulo a práticas pedagógicas com textos que motivem os alunos, postular o trabalho em conjunto é estimulante para o processo de aprendizagem. Segundo a visão de Freire (2016), a valorização do ato da curiosidade alimenta o processo criativo, a capacidade de conjecturar e outros. E, ao valorizar e respeitar a criatividade do aluno, seu pensamento, sua autonomia está sendo respeitada também.

Freire (2016, p.61), afirma que “saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e na prática procurar por coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes [...]”. Além de refletir sobre as práticas de ensino e pô-las em ação, configura-se estar em sintonia com um trabalho de respeito à individualidade do aluno, pois o educador fomenta um trabalho de enriquecimento não somente para o aprendiz, mas para o professor como profissional. Valorizando o indivíduo, comunga-se a valorização da ação, do exercício com o outro, o saber trabalhar com o parceiro.

Seguindo esta linha de raciocínio, para o desenvolvimento da LI, teóricos apontam para algumas estratégias que enfatizam o social, tais como: o trabalho cooperativo - *Cooperative Learning* - (LARSEN-FREEMAN, 2011; UR, 1996); colaboração em pares - *Peer Collaboration* (SCRIVENER, 1998); e a Interação - *Interaction* (BROWN, 1994, 2000; UR, 1996). Com a chegada das TDIC, proporcionar aos alunos atividades de inglês voltadas para a socialização, para o trabalho colaborativo com as TDIC, requer do docente uma nova concepção de prática de ILA. Aderir a um cenário que destitua conceitos tradicionais já enraizados em estrutura pedagógica, exige um profundo processo reflexivo para a mudança que leve o professor a elaborar uma nova estratégia. Freire (2016), em sua obra **Pedagogia da Autonomia**, ressalta a reflexão crítica por parte do professor diante de suas ações em sala de aula, como de sua responsabilidade na formação do educando. Um dos temas defendidos por Freire (2016, p.28), reproduz a importância do educador, em sua prática, em não deixar de reforçar a capacidade crítica do educando, de pensar por si, sua criatividade e sua insubmissão. Contrapõe-

se esse pensamento ao da educação bancária<sup>9</sup>, segundo o qual o educador seria um depositante de valores e conhecimento, enquanto o educando um mero depositário, tendo sua capacidade criativa deformada e sem participação na construção do conhecimento, não desenvolvendo, assim, a sua autonomia diante de seu processo de aprendizagem.

No ensino de LI, conforme anteriormente mencionado, o desenvolvimento de atividades através do *Cooperative Learning*, *Peer Collaboration*, *Interaction*, que preconizam o trabalho em conjunto, é incentivado em algumas redes de cursos de idiomas, podendo estas atividades também ser trabalhadas na Educação Básica. Larsen-Freeman (2011, p.186) assevera que o aprendizado colaborativo envolve o aprendizado dos alunos através de atividades em grupo, contudo, o que faz o aprendizado ser colaborativo é a forma com que os alunos e professores trabalham juntos. Para tanto, é necessário que o educador construa em sua classe essa ação, esteja habilitado a trabalhar com as TDIC e inserido no contexto tecnológico. Há, no entanto, que se analisarem fatores externos ao professor, que são o da escola, enquanto instituição, a promover o desenvolvimento de seu corpo docente e, por outro lado, o da contextualização de um docente migrante digital a ser inserido no contexto das TDIC.

Deve estar o docente imbuído de conhecimento para que, a partir de seu planejamento e atuação como orientador de seus alunos, adira as TDIC em seu planejamento em conjunto com atividades colaborativas que fomentem a criatividade em seu trabalho. Ao atuarem colaborativamente, os alunos são induzidos a ouvir o outro, perceber sua opinião e trocar ideias. São capazes de, sendo estimulados pelo professor, aprender a construir e a atuar em grupo. O estímulo, a troca permite o aprimoramento de se lançar vários olhares na solução de um problema, encontrar soluções preconizando o trabalho colaborativo. O papel do professor na criação de atividades que promovam a participação dos alunos em atividades de produção de escrita associadas às tecnologias digitais, somente tem a contribuir para o processo de ensino aprendizagem do discente. É nesse sentido que Prensky (2007, p.2) <sup>10</sup> ressalta que os alunos querem

trabalhar em grupos. Fazer projetos. Ter a oportunidade de compartilhar as suas ideias com seus pares e ouvir o que seus colegas têm a dizer. Ser

---

<sup>9</sup> Educação “bancária” é o ato de depositar, de transferir, de transferir valores e conhecimentos. O educador é o que educa; os educandos, o que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados (FREIRE, 2016).

<sup>10</sup> *Working in groups. Doing projects. Having the opportunity to share their ideas with their peers and hear what their peers have to say. Being challenged. Being asked interesting questions. Being listened to. Being respected* (Texto original).

desafiado. Ser questionado por perguntas interessantes. Ser ouvido. Ser respeitado (tradução nossa).

A perspectiva de trabalho em conjunto é cada vez mais elaborada, pelos alunos, em razão da percepção na mudança de pensamento e comportamento, aderindo-se a um ensino menos centralizado no professor. Ou seja, um ensino mais prospectado em ações construtivas, a impulsionar o aluno a não depender do conhecimento transmitido pelo docente, o incremento de um ensino mais colaborativo e autônomo. Trata-se da mudança de paradigmas na educação, enfocando nos trabalhos colaborativos coadunados às tecnologias digitais que podem ser desenvolvidos através de diversas plataformas e ambientes colaborativos, assim como o trabalho de HQ *online*, elaborado em grupos. Os trabalhos podem prospectar reflexões, debates, mudanças de ponto de vista, inserção de novos conhecimentos e outras contribuições.

O ensino através das TDIC pode ocorrer de variadas formas, tais como o ensino misto, (*blended teaching*), com a combinação de aula presencial e *online*, através de *smartphones*, *tablets*, que seria o ensino por intermédio de dispositivos móveis. Entretanto, para tal, é necessário que o docente tenha domínio das ferramentas tecnológicas, assim como da metodologia para aplicá-las no ensino. O mundo, em sua totalidade, sofre a influência das mídias digitais com a presença do computador, da internet que através do *world wide web* (www) ou *web* agilizou a velocidade da informação<sup>11</sup>. E, construiu-se uma rede além do acesso tecnológico, ampliou-se fronteira cognitiva, mental, material, emocional, social, entre outras. O acesso a recursos tecnológicos digitais propiciou aos alunos e professores o ingresso a uma vasta gama de materiais, sejam eles, didáticos, técnicos, científicos e outros mais, possibilidades que vêm a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

Decerto que o conhecimento vem sendo enriquecido com a presença das TDIC agregando recursos tecnológicos às suas atividades. Ademais, o incremento da utilização da escrita através das TDIC vem ampliando a comunicação entre os indivíduos. O papel da tecnologia, em sala de aula, é declarado pelos PCN (1998, p.140) da seguinte forma:

[...] a concepção de ensino e aprendizagem revela-se na prática de sala de aula e na forma como professores e alunos utilizam os recursos tecnológicos disponíveis — livro didático, giz e lousa, televisão ou computador. A presença de aparato tecnológico na sala de aula não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente

---

<sup>11</sup> Schneider (2014), em seu artigo **Efeitos da Tecnologia Atual em nossos Cérebros – Web**, retrata sobre a agilização da informação através da internet exemplificada pela leitura eletrônica que ficou cada vez mais rápida devido a sua não linearidade, pois disponibiliza informações adicionais à textual.

educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores.

A forma de ensino utilizada em sala de aula, conforme apregoado pelos PCN (1998), variará conforme o planejamento, a dinâmica e o papel exercido pelo professor em sala de aula. É evidente que há mudança no ensino com a necessidade do professor se tornar alfabetizado tecnologicamente, posto que os alunos nascidos antes dos anos de 1980 já estão, naturalmente, inseridos neste contexto. Distinguindo as habilidades dos discentes com as dos docentes, estes últimos são considerados migrantes e não nativos digitais como os discentes. Por migrante digital entende-se, conforme apontado por Prensky (2001), como sendo aqueles que falam uma linguagem pré-digital, ou seja, anterior ao período digital e que estão no processo de aprendizagem da aquisição de competência tecnológica. Já os nativos digitais, nascidos após os anos 80 do séc. XX, estão imersos no contexto tecnológico, raciocinam mais rapidamente e são motivados diferentemente das outras gerações.

Prensky (2007, p. 1) defende mudanças futuras oriundas da presença da tecnologia digital na educação e relata que “nossa nova tecnologia digital não está ditando somente o futuro de nossas crianças, mas, também, um novo paradigma para a educação deles. Nossos educadores precisam entender isso e moverem-se conforme a maré (*sic*)”<sup>12</sup> (tradução nossa). O autor fala, também, da necessidade da geração do educando do novo século estar inserido em uma nova cultura de aprendizagem. Portanto, uma cultura que valorize o compartilhamento de informação em pares e grupos, que traga inovação, ressalte a criatividade, o empreendedorismo etc. Suas palavras para essa ideologia são:

Para criar um séc. 21 eficaz no aprendizado, não é somente uma mudança nas ferramentas que precisam mudar, mas o nosso pensamento. Precisamos integrar tecnologia de uma forma que não somente permita que os alunos desenvolvam atividades antigas (tais como escrever ou pesquisar) de maneira diferente, mas que muito mais importante, também capacite os alunos a fazerem atividades novas de formas inovadoras e que obtenham uma educação melhor e diferente devido à tecnologia (PRENSKY, 2012, p. 21).

As lições para a geração do século XXI não poderiam continuar a ser aplicadas sem as TDIC, pois estariam fugindo da realidade contemporânea e, ao mesmo tempo, deixando de

---

<sup>12</sup> *Our new, digital technology is dictating not only our kids' future, but also the new paradigm for educating them. Our educators need to begin understanding this, and moving with its tide* (Texto original).

acompanhar a realidade *hightech* que rodeia os indivíduos. A atualidade mostra um mundo com alunos e professores tecnológicos. Conforme Carvalho e Schneider (2013, p. 20), “as práticas pedagógicas da atualidade devem refletir sua eficiência e eficácia a fim de assegurar competências e habilidades no educando de acordo com os desafios propostos pela atual conjuntura educacional”. O pensamento referido reforça a importância da abrangência das TDIC em consonância com as habilidades linguísticas nas práticas educativas. Contudo, a inserção de práticas tecnológicas deve trazer mudanças no ensino e ser apropriada ao público jovem do presente século, para alunos que pensam, agem de forma diferente, que vivenciam um cotidiano e aprendizagem social diferente dos jovens do século passado. Jovens, que hoje anseiam por atividades que integrem tecnologias digitais e o aprendizado.

Cabe aqui salientar que a definição de prática, a qual se alude nesta investigação, não é prática em oposição à teoria, mas, sim, a prática como parte da vida real, nas transformações das ideias, da linguagem em ação, mencionada por Pennycook (2010) e Boscolo (2008) como atividade contemporânea. Dito de outra forma, prática de linguagem como um ser social, cultural, como uma atividade ao invés de um sistema. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCN) defendem que:

A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores (DCN, 2013, p.16).

As relações sociais, conforme destacadas pelas DCN (2013), estão imbuídas de valor no processo de aumentar o conhecimento através dessas relações e incrementar a bagagem cultural, a linguagem do indivíduo. Face às relações sociais, ganharam maior impulsionamento pela inclusão das TDIC no processo de socialização e aquisição de cultura, também locupletada pela comunicação dos sujeitos através do inglês. Asseverando o pensamento mencionado anteriormente, a proposta trazida pela BNCC é a de proporcionar aos estudantes, situações que envolvam textos de ILA pertinentes às suas vidas, que proporcionem contato com pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades devido aos fluxos tecnológicos da atualidade. O contato com os espaços presenciais e virtuais cria oportunidade para o estudante

brasileiro se perceber como parte integrante e ativa no mundo hipermidiático<sup>13</sup>, hipertextual<sup>14</sup>, multimodal<sup>15</sup>, plurilíngue<sup>16</sup> e multicultural<sup>17</sup> considerando o acesso ao mundo digital.

Com a disseminação das TDIC, o texto adquire novas configurações que transcendem as palavras, desencadeando múltiplas formas de linguagem (escrita, visual e oral). Os textos *online* possuem visual diferenciado do impresso, propõem diferentes possibilidades de ação das pessoas com o texto e, uma vez que o espaço virtual é amplo e irrestrito, estes textos são chamados de multimodais. Eles fazem parte de vida humana há muito tempo, por meio de jornais, revistas, HQ, dentre outros, e vêm se transformando com as TDIC. A inserção do áudio em um texto, a animação em movimento real e outros, são incorporações que o texto escrito adquiriu (BRANDÃO, 2006). Frente a essa realidade, para o estudante de LI transformam-se também as habilidades linguísticas, levando-se em conta que, na atualidade, a construção da comunicação vem, cada vez mais, se vinculando às tecnologias digitais.

Sendo assim, o desenvolvimento da habilidade da escrita, estudada nesta pesquisa, possui inúmeras contribuições advindas das TDIC, tais como os *weblogs*, as redes sociais como o *facebook*, o *twitter*, o *instagram*, o *whatsapp*, os aplicativos, os *softwares* e outros que proporcionam o enriquecimento multimodal do aprendiz. Tais contribuições, para o exercício do ensino de LI ou qualquer outra disciplina, colaboram para a elaboração textual. Um texto que antes seria escrito à mão e, provavelmente, entregue ao professor, hoje pode ser escrito digitalmente e postado no *facebook*, em um *blog*, enviado por *e-mail*, escrito através de um *chat* ou outro ambiente tecnológico. Surge, conforme Lévy (1996), o texto contemporâneo, que alimenta a correspondência *online*, encontros eletrônicos, um texto dinâmico que corre fluido

---

<sup>13</sup> A hipermídia é a reunião de várias mídias num ambiente computacional, suportada por sistemas eletrônicos de comunicação. Hipermídia, diferentemente de multimídia, não é a mera reunião dos meios existentes, e sim a fusão desses meios a partir de elementos não lineares. Uma forma bastante comum de hipermídia é o hipertexto, no qual a informação é apresentada sob a forma de texto interativo (definição extraída da Wikipédia).

<sup>14</sup> O hipertexto é uma matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o efeito da interação com um usuário. A um simples clique, o indivíduo abre caminhos, imagens, expressões que fazem parte do texto empregando a partir de então uma nova forma de produção do texto escrito e de leitura. É um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de *Links*. Esses *links*, que podem ser palavras, imagens, ícones [...] é um texto que se atualiza ou se realiza, ou concretiza quando clicado (LÉVY, 1996, p. 22; GOMES, 2011).

<sup>15</sup> A multimodalidade refere-se ao estado natural da comunicação humana. A escrita sozinha se torna mais complexa sem o uso de outras modalidades, tais como a imagem e a cor. As três juntas geram um maior benefício ao texto. A imagem facilita a leitura, a escrita nomeia o que seria difícil de visualizar e a cor é utilizada para ressaltar aspectos específicos da mensagem (KRESS, 2009).

<sup>16</sup> O sentido de plurilíngue é referido ao aprendiz que aprende mais de uma língua (JORDÃO, 2014).

<sup>17</sup> O termo multicultural possui várias definições, no entanto defende-se aquela que o identifica como a diversidade cultural na educação e questionadora das diferenças, das verdades únicas e absolutas, quebrando com dogmas antigos. Discussões sobre o termo interculturalismo, que daria a visão de culturas, substitui o termo multicultural, cujo significado implica em uma sociedade composta de múltiplas culturas (CANEN, 2007).

no ciberespaço e se constrói em um tempo e espaço virtual. A fluidez encontrada nas novas práticas de escrita digital, através destas novas formas discursivas, permite aos alunos de LI transpor os limites de interação (não presencial e agora sim virtual, mente a mente) mediante o contato com outras culturas, a ampliar sua atividade de linguística, seu horizonte e bagagem cultural. Marchuschi (2002, p.1) faz alusão a estes textos como sendo:

[...] altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

A página do livro passou a ser uma tela, a escrita, acontecendo no dedilhar do teclado e, assim, surge mais uma nova forma de tecnologia, um modo atual de se processar a escrita. A textualidade eletrônica muda também a relação do educando com o texto. Na escrita eletrônica, em um simples toque, um mundo de informações sobre o texto se mostra aos olhos do sujeito. O enriquecimento do texto através dos *hiperlinks*<sup>18</sup> ou *links*, das imagens, vídeos, sons, do hipertexto que altera o comportamento do escritor e do desenvolvimento da habilidade de escrita diante dos recursos tecnológicos. Essas mudanças na escrita oriundas da tecnologia através da internet serão tratadas na seguinte seção. Por conseguinte, daremos ênfase ao processo de escrita e sua articulação com as TDIC; em seguida ao cenário de aprendizagem às práticas contemporâneas diante da produção de escrita com o trabalho colaborativo. Na definição de Lévy (1996, p.22), o hipertexto é, “uma matriz de textos potenciais, sendo que alguns deles vão se realizar sob o efeito da interação com um usuário”. A um simples clique, o indivíduo abre caminhos, imagens, expressões que fazem parte do texto empregando a partir de então uma nova forma de produção do texto escrito e de leitura.

Em suma, o ensino de forma em geral e o de LI mantém-se em contínuo processo de desenvolvimento sofrendo a influência das demandas sociais, culturais, educacionais, políticas etc. dos contextos vivenciados em cada época. A cada um deles se ressignificando e adquirindo novos valores, comportamentos, assim como os atribuídos pelas TDIC.

---

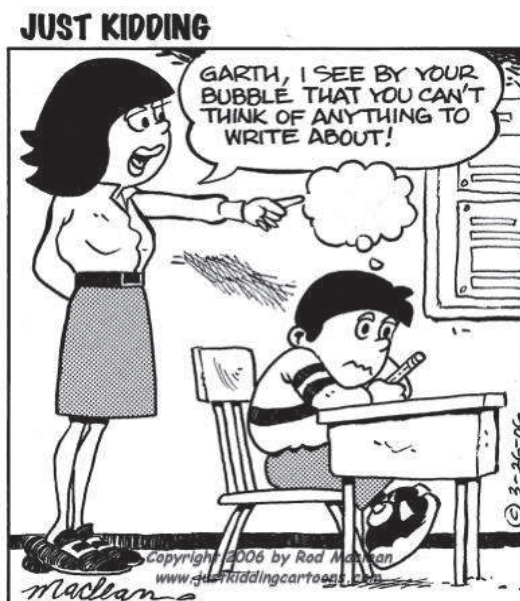
<sup>18</sup> O *hiperlink*, do ponto de vista material, é reconhecido como dispositivo técnico-informático do hipertexto, um elemento interconector de texto ou de fragmento de texto que leva a partes do mesmo texto a outros textos, sejam eles já ditos ou novos. Exercem, apenas, função navegacional, indicando, por exemplo, ir para frente ou retornar (ARAÚJO; LOBO-SOUSA, 2009, p.573,579).



### 2.3 IMPORTÂNCIA DO PROCESSO DA PRODUÇÃO DA ESCRITA: MUDANÇAS ADVINDAS DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A figura 1, abaixo, relativa a um Quadrinho, explicita uma realidade vivenciada por muitos alunos ao serem solicitados a escrever uma produção textual.

Figura 1 - *Cartoon*



Fonte: Extraído do site <<http://www.justkiddingcartoons.com/>>

Conforme se observa no Quadrinho em destaque, ao dizer “Garth, eu vejo pela sua expressão/pelo seu balão que você não consegue pensar em nada para escrever”, a professora exprime um papel de opressão, assim como o do aluno é o de retração e não ter estímulo para escrever. A imagem em questão levanta o questionamento sobre o que acontece diante da habilidade da escrita, ao ser esta trabalhada em sala de aula. Acerca do assunto, Myles (2002) e Koch (2014) ressaltam que a habilidade de escrever não é uma habilidade natural. Complementa Myles (2002) que a escrita é, geralmente, aprendida e culturalmente transmitida como um conjunto de práticas formais que envolvem instruções ou outros ambientes de aprendizagem, cabendo ao educador apresentar os objetos epistêmicos aos alunos, de maneira a criar estratégias que os direcionem e promovam neles autonomia para desenvolver a escrita.

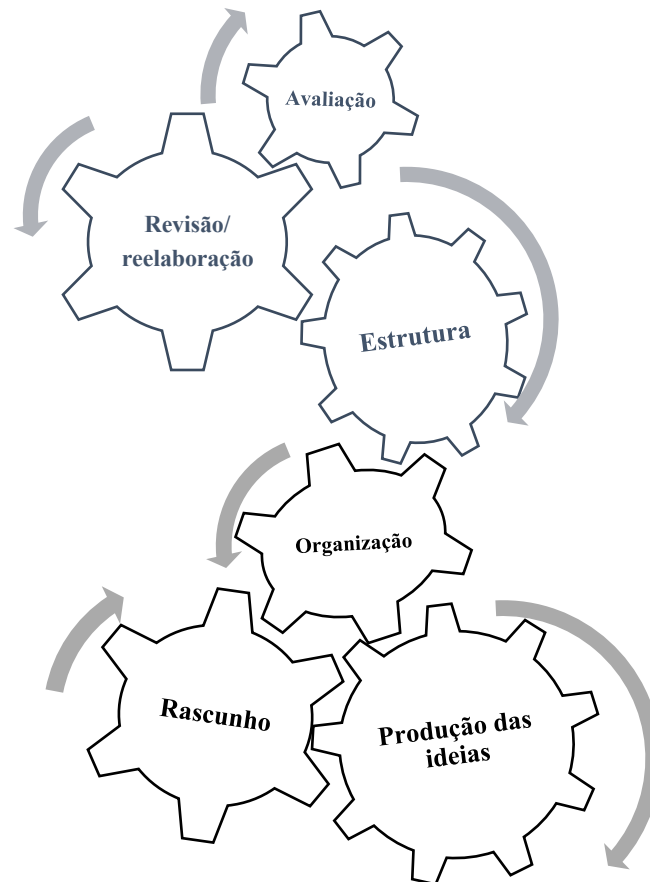
A produção da escrita, por ser uma habilidade de cunho produtivo, e por habilidade produtiva Celse-Murcia (2000) e Harmer (1991) elencam as habilidades de escrita e fala, está

relacionada às oportunidades que os alunos têm de produzir frases e de se comunicar através da fala e da escrita. A escrita é, para alguns teóricos, descrita como solitária e, por outro lado, para outros, como sociocultural, cuja elaboração toma por base duas concepções (BROWN, 1994). Na primeira concepção, ela é voltada para o produto final, conduzida por um modelo estruturado a ser seguido de forma rígida, voltado para a gramática, pontuação, ortografia, vocabulário, modelo este enfatizado em algumas décadas atrás. Contudo, cabe destacar que todos esses elementos são relevantes na elaboração textual e não devem ser depreciados. A outra concepção trazida por Brown (1994) dá-se diante do desenvolvimento de construção da escrita com o enfoque no processo de elaboração do texto. O enfoque é atribuído na abordagem da produção e não do produto, seguido por um modelo de escrita, tal como um ensaio ou um relatório deveriam se apresentar, traduz a elaboração da escrita mais fluida.

Estudado por Kroll (1999, p.24), Johns (1990), em seu artigo *L1 Composition Theories: implications for developing theories of L2 composition*, traz à luz alguns teóricos como Donald Murray, Ken Macrorie, William Coles, Peter Elbow e outros, cuja defesa é em prol do desenvolvimento de atividades de escrita que encorajem os alunos e promovam a fluência na perspectiva de escrever usando uma estratégia que valorize o processo de produção da escrita. Defendendo o mesmo raciocínio, Kaplan (1996, p.87), ressalta, na abordagem da produção da escrita, a importância de fatores como: “autodescoberta e voz autoral; necessidade de planejamento em uma atividade contextualizada; atividade de pré-escrita, reescrita; *feedback* dos parceiros, professor etc.”

A escrita do aprendiz é meritória no processo de criação da linguagem, no conteúdo e na mensagem, e suas motivações próprias são enfatizadas. Suas ideias devem ser trabalhadas e desenvolvidas seguindo um mecanismo de engrenagem onde várias peças estão em trabalho harmônico, em um processo não estático, mas, sim, contínuo e dinâmico. Dentro desse processo, competências comunicativas são desenvolvidas e expressas por meio da tarefa a ser elaborada. O processo de engrenagem aqui referido é atribuído pela fomentação das ideias representado na figura 2, a seguir.

**Figura 2 - Engrenagem do Processo de Fomentação das Ideias**



Fonte: Adaptado de Brown (1994)

A engrenagem, que se demonstra na figura 2, representa a concepção de elaboração de produção de escrita defendida por Brown (1994), relatando o mecanismo processual dentro de uma lógica de pensamento que contribui para o aprendizado do docente. Por características na abordagem processual tem-se:

- O enfoque no processo de escrita que conduz a uma escrita final;
- O auxílio aos discentes a compreender seu processo de composição;
- A ajuda na construção de estratégias de pré- escrita, rascunho e reescrita;
- A flexibilidade no tempo para a escrita e reescrita;
- A importância no processo de revisão;
- A permissão aos alunos de descobrirem o que querem dizer e escrever;
- O compartilhamento de informação entre o professor e o aprendiz durante o processo de escrita (BROWN, 1994, p. 335-336).

As características apresentadas por Brown (1994) expressam a valia perante o processo de elaboração, onde cada etapa possui um objetivo que, em conjunto, constroem o andamento

para a formulação da escrita através do enriquecimento de aprendizagem do sujeito. Seguindo os itens descritos pelo autor, a investigação da produção da escrita, através da estratégia de HQ, prima por pô-los em aplicação e verificar a efetividade da proposta desta pesquisa.

Nas palavras de Koch (2014), existem várias definições para a escrita, tais como, escrever é inspiração, expressão do pensamento no papel ou em outro suporte, domínio de regras da língua, trabalho que requer a utilização de várias estratégias por parte de quem a produz. Tal pluralidade de definições decorre do fato do texto, da linguagem e do sujeito não estarem dissociados. Esse autor explicita a perspectiva da escrita em três focos:

- O 1º na língua; essa visão da escrita recai sobre o domínio gramatical, sobre a concepção de linguagem como um sistema concluído e o escritor deveria se apropriar dos sistemas e das regras da língua. O texto é um produto realizado de forma linear pelo autor. Não há espaço para implicitudes.
- O 2º no escritor; essa interpretação traz a escrita como representação do pensamento do escritor, o texto é entendido como um produto da manifestação do pensamento do autor. Não leva em conta o leitor.
- O 3º na interação; a escrita é percebida como produção textual através do uso de estratégias; o autor pensa no que vai escrever e pensa em seu leitor; seleciona, organiza e desenvolve as ideias; trabalha a revisão da escrita e o processo sociocognitivo (KOCH, 2014, p.32 -34).

Ambos os teóricos, Koch (2014) e Kaplan (1996), aos quais se vincula Brown (1994), elucidam a importância da escrita como processo de produção imprimindo relevância às etapas de escrita, a interação do autor perante o transcurso de criação, ao processo mental e social. Com esse mesmo olhar, Jacobs e Perrin (2014) ressaltam a concepção na perspectiva de investigações atuais da escrita, conceitualizando o processo dessa produção como prática colaborativa de significado social. À luz das concepções mencionadas, para que haja sucesso no desenvolvimento da produção da escrita em inglês é fundamental a atuação do professor enquanto mediador de processo.

Nesse contexto, a engrenagem apresentada na figura 2, sendo posta em exercício, torna-se importante para os alunos de LI darem início à construção do pensamento em inglês, a desenvolver o contexto que os levem a organizar a escrita e alcancem excelência no seu discurso, além de potencializar a construção da escrita em ILA. Os discentes devem ser guiados a construir o seu repertório no ILA através de técnicas, de abordagens que os levem a produzi-la com competência linguística e comunicativa. De outro modo, não se pontua efetividade na elaboração de teorias caso a prática não seja bem elaborada e apresente resultado positivo.

Em alinhamento com as TDIC, o processo de escrita ganha novos recursos, ambientes virtuais que contribuem com a colaboração entre a habilidade de escrita e as tecnologias digitais. Observando-se ao redor, a comunicação escrita através das TDIC tem aumentado, se modificado e se tornado ícone não somente no contato social, mas como exercício nas atividades pedagógicas. Rojo (2015, p.116) ressalta que:

Com o surgimento das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante TDICs) (*sic*) [...]. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens.

E a presença das TDIC, no texto escrito, vem dando luz às novas elaborações,

a integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia [...] relacionadas a uma nova mentalidade (ROJO, 2013, p.7).

Consequentemente, as mudanças mencionadas por Rojo (2015) transformam a produção de textos, da escrita, pois as potencialidades que emergem devido à interatividade do usuário com o texto virtual, alteram o processo cognitivo do sujeito posto que a relação de interatividade com a escrita seja alterada pela relação não linear com o texto. A integração de variados elementos, sejam eles visuais ou sonoros, ampliam os horizontes mentais que partem dessa produção não linear, ou seja, fluida, expansiva, gerando sentidos voláteis. O movimento de interação com o ciberespaço<sup>19</sup> muda as competências e capacidades de escrita devido à mobilidade fluida, a dinâmica, a fragmentação, dentre outras. A escrita, não é linear como no texto impresso, ela passa a ser verticalizada e enriquecida pelo hipertexto.

Asseverando o pensamento de Lévy (1996), na concepção de Gomes (2011), hipertexto é “um texto exclusivamente virtual que possui como elemento central a presença de *links*. Esses *links*, que podem ser palavras, imagens, ícones [...] é um texto que se atualiza ou se realiza, ou concretiza quando clicado”. Ambos os estudiosos, Lévy (1996) e Gomes (2011), convergem para a mesma linha de raciocínio e esclarecem as múltiplas funções de um texto da contemporaneidade por meio das interconexões estabelecidas do texto com outros recursos. Reiterando o pensamento já exposto, o enriquecimento da bagagem cultural do estudante de LI

---

<sup>19</sup> Espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto de sistemas de comunicação eletrônicos na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização (LÉVY, 1996).

se torna profícuo por meio do deslocamento da escrita no mundo *online*, do texto desterritorializado da sua interação com outras culturas e da aquisição de novos conhecimentos.

Viabiliza-se, assim, a fomentação do hibridismo através das práticas digitais que fazem chegar à prática da escrita. O hibridismo, para Santaella (2007), está relacionado à convivência e interpretação entre diferentes culturas – oral, escrita, impressa, massiva, midiática - que são misturadas (*blended*), atribuindo-se a essas o seu significado. O hibridismo, na contemporaneidade, está em maior evidência devido à conectividade das tecnologias digitais com a sala de aula, contudo, salienta-se, que o ensino sempre foi híbrido. A combinação de variadas atividades, planejamentos, metodologias, corpo docente e discente e outros sempre fizeram parte do processo da educação.

Ao se trabalhar com as HQ, trabalha-se com a representação da oralidade à escrita e o trabalho de imagens no processo de construção de significados. A sociedade contemporânea encontra-se imersa no mundo digital, na velocidade e propagação da informação veiculada por diversos meios, entre eles a escrita, localizando-se na HQ um gênero transmissor de informação apropriado de uma linguagem acessível, coloquial e de grande aceitação pelo público jovem e pelo adulto. Assim, o hibridismo está presente no gênero HQ que apresenta diversos matizes. O conteúdo reinventado, muitas vezes realizado nas HQ através de novas concepções sociais, é um reflexo da hibridação cultural.

Vive-se um momento de hibridação cultural intensa, discussão que é asseverada por Canclini (1997) ao remeter à transformação social, ao crescimento urbano, a presença dos meios comunicacionais gerando gêneros impuros. Os aspectos culturais vigentes são, muitas vezes, transferidos para a HQ por meio da leitura do social realizada pela ótica do autor dessas histórias, atribuindo, a essa a fusão de diversas concepções, conceitos advindos de outros contextos. Canclini (1997, p. 23) corrobora a definição da HQ como híbrido ao afirmar que:

Há gêneros constitucionalmente híbridos, por exemplo, o grafite e os quadrinhos. São práticas que desde seu nascimento abandonaram o conceito de coleção patrimonial. Lugares de intersecção entre o visual e o literário, o culto e o popular, aproximam o artesanal da produção industrial e da circulação massiva.

Os Quadrinhos são formas representativas de pensamento crítico e cultural que possuem uma aceitação mundial e “geram ordens e técnicas narrativas, mediante a combinação original de tempo e imagens em um relato de quadros descontínuos, contribuíram para mostrar a potencialidade visual da escrita” (CANCLINI, 1997, p.24). Integrando os pensamentos sobre o

processo de produção da escrita e a nova escrita advinda da conectividade do mundo virtual, isso remete a traduzir a escrita, por meio da HQ, como sendo uma atividade imbuída de uma complexidade que continua em processo de transformação e vem se resignificando e sofrendo a influência das tecnologias oriundas de cada período vivenciado pela sociedade.

### 3 A HISTÓRIA EM QUADRINHOS COMO GÊNERO TEXTUAL E MULTIMODAL DIANTE DA PRÁTICA DE ENSINO

A proposta, nesta seção, é a de refletir sobre os gêneros textuais na comunicação e entre o gênero HQ, fazer uma breve referência à evolução cronológica dessas Histórias para, em seguida, discutir sobre a importância deste gênero no ensino. Em seguida, trata-se do gênero HQ como multimodal.

#### 3.1 A ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

A definição empregada para a HQ por Roux, em 1970, é destacada em Anselmo (1975) da seguinte forma: as HQ se situam na categoria da narração figurada, aquela que pode ser pintada, esculpida, gravada, desenhada, bem como impressa ou fotografada. E, na atualidade, tem-se a HQ por meio digital, tem-se a HQ na literatura, HQ com atividade interdisciplinar, a HQ ganhando o mundo no espaço global e como estratégia pedagógica. A experiência de trabalhar com a HQ na produção de escrita, nesta pesquisa, visa não somente trazer a concepção de seu uso como estratégia de ensino, mas de evidenciar a habilidade de escrita como uma atividade comunicativa. Não como uma habilidade de reprodução ou memorização das palavras ou prática de estruturas gramaticais (OLIVEIRA, 2015), mas como pode ser exercitada mediante um recurso lúdico, o *software* HagáQuê, que possui a proposta de estimular os alunos a se expressarem através da linguagem verbal em LI.

Dentro do universo icônico da HQ, apresentam-se as diversas nuances do gênero textual HQ. Por gênero textual, traz-se a definição de gêneros textuais, elaborada por Marchuschi (2008, p. 17), o qual diz que:

[...] são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, romance [...]. Como tal os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.

Faz-se uso dos gêneros textuais constantemente devido à sua grande circulação e interação social, porém, muitas vezes, sua função comunicativa não é percebida. Dentre os

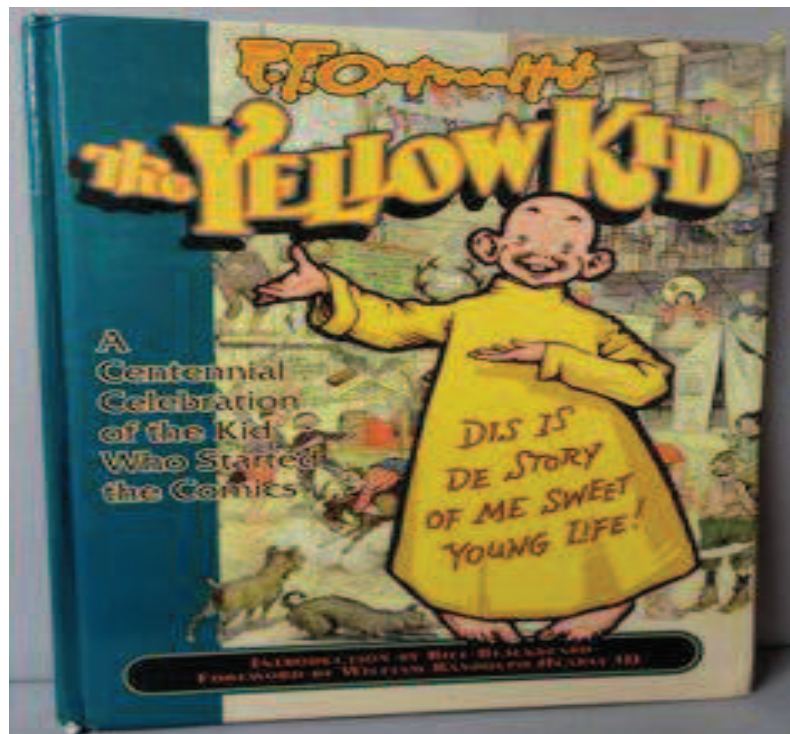


gêneros textuais encontra-se a HQ, possuidora de uma linguagem autônoma, representativa e dinâmica. As HQ vêm, ao longo do tempo, conquistando espaço e se (re) significando.

De acordo com Anselmo (1975), esse gênero textual surgiu no período pré-histórico, com os desenhos dos ancestrais grafados em pedras nas cavernas que, desde então, vêm se modificando e sendo (re) significados. Os pioneiros, retomando a Anselmo (1975, p.42), foram os europeus, no “período que chamaríamos, com Marny, de ‘pré-histórico’ das HQ, durante o qual a Europa criou condições para o florescimento da arte que apaixonaria os americanos [...]”. Os Estados Unidos literalmente adotaram as HQ, expandiram-nas e desenvolveram técnicas como os balões e estilos que impressionam até hoje. Conforme Guerini (2013, p.7), “em cada época e país, as culturas recebem essa forma da maneira que lhes é peculiar (*Comics*, nos EUA, *Fumetti*, na Itália, *Bande Dessinée* ou *BD*, na França, e igualmente, em Portugal, *Banda desenhada*)”.

Segundo Ramos (2014) e Anselmo (1975), em 1896, o *Yellow Kid* ou Criança Amarela (figura 3), criada por Richard Outcault e distribuída em suplementos ilustrados, foi um sucesso com o personagem falando por meio de balões.

Figura 3 - *Yellow Kid* (Criança Amarela)



Fonte: Extraído do site <[https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/79/fe/c8/79fec8be2def9482e5b3\\_ee392c54c19d](https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/236x/79/fe/c8/79fec8be2def9482e5b3_ee392c54c19d)>.

Traçando a evolução cronológica da HQ, Anselmo (1975) a divide em seis períodos, a saber: I – Pré-história (1820 a 1895); II- Período inicial (1895 a 1909); III- Período de adaptação (1910 a 1928); IV- Período dos anos 30, quando houve explosão das HQ (1929 a 1939); V – Período da crise dos anos 40 (1940 a 1948); VI – Período da renovação das HQ (de 1949 até os dias atuais). Quanto ao desenvolvimento dos quadrinhos no Brasil, o período inicial deu-se com a publicação da 1ª revista deste gênero, chamada **O Tico-Tico** (figura 4), escrita por Ângelo Agostine, lançada em 11 de outubro de 1905 pela editora O Malho.

Figura 4 - Revista O Tico-Tico - número 1



Fonte: Extraído do site <<https://josecarlosdebritoe Cunha.files.wordpress.com/2011/08/11150122.jpeg>>.

Essa revista foi publicada todas às quartas-feiras, entre os anos de 1905 e 1957. Nela, personagens como *Mickey Mouse*, Gato Félix e Popeye foram apresentados ao Brasil, surgindo, igualmente, outros personagens como o Reco-Reco, o Bolão e Azeitona, além trazer passatempos e poesias. Em entrevista ao Jornal O Globo<sup>20</sup>, relativamente ao furto de várias obras do acervo da Biblioteca Nacional, dentre elas a primeira publicação de **O Tico-Tico**, o Professor da USP Waldomiro Vergueiro relatou que: “O Tico-Tico era muito valorizada por

<sup>20</sup> Entrevista publicada no jornal O Globo, por André Miranda, sobre o furto de obras ocorrido na Biblioteca Nacional.

pais e professores porque tinha um compromisso forte com a educação” (MIRANDA, 2011, p. 1). Diante das palavras do Professor Vergueiro, confirma-se o valor atribuído às HQ quanto à educação.

O progresso e a aceitação do trabalho das HQ, em sala de aula, vêm aumentando, a despeito de ter ocupado uma posição de embate entre estudiosos no tocante à sua aplicação como instrumento pedagógico. Segundo relata Djota Carvalho (2006, p. 36), “na década seguinte, em 1939, diversos bispos reunidos na cidade de São Carlos (SP) deram continuidade à xenofobia, propondo até mesmo a censura aos quadrinhos, porque eles traziam temas estrangeiros prejudiciais às crianças”. É importante, pois, compreender que o pensamento em vigor naquela época não percebia a potencialidade pedagógica das HQ e, por serem inspiradas nas publicações estrangeiras, não aprovava seu conteúdo.

Por outra perspectiva, para Ramos (2010, p.13), “[...] os quadrinhos, hoje, são bem-vindos nas escolas. Há estímulo governamental para que sejam usados no ensino”. Cabe destacar que o Ministério da Educação e Cultura, por meio dos Parâmetros Curriculares para Jovens e Adultos (2002), valoriza as *charges* publicadas em inglês como ferramenta para a ampliação do conhecimento de mundo dos alunos. Os PCN (2000) do Ensino Médio defendem a ideia de que as Línguas Estrangeiras assumem a condição de ser parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais, permitindo o contato com várias culturas e propiciando uma integração num mundo global.

Documentos oficiais ratificam a importância da utilização dos gêneros textuais no ensino de línguas em sala de aula, levando em conta que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia (MARCHUSCHI, 2010). Ademais, os quadrinhos

[...] ganharam espaço em muitos livros didáticos. Até os exames vestibulares (a UNICAMP constantemente usa quadrinhos em suas questões) e o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) se apropriaram do recurso [...]. Os quadrinhos são, sem dúvida, um riquíssimo material de apoio didático. (RAMA, 2014, p.65-66).

Com esse recurso, o professor de inglês pode apresentar uma maior variedade de contextos, em sala de aula, ao indivíduo. Nesses contextos, apresentados de formas variadas, encontram-se as HQ, que auxiliarão o processo de formação da identidade do aluno, possibilitando estimular a criatividade suscitados no processo de transformação do indivíduo, alimentado pelos aspectos culturais. Santos (2001, p.46) enfoca o ensino com eficácia pelo uso de HQ, trazendo, para essa discussão, os exemplos do estudo realizado pelo professor holandês

Jeroen Klink, que adquiriu fluência em português por meio da leitura de HQ de Maurício de Souza. Cita-se, ainda, o editor chefe da revista *Disney* e também professor formado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), o Sr. Euclides Miyuara, que ensinava inglês e aplicava o seu talento quadrinhista para ensinar ações e vocabulários que seriam mais facilmente compreendidos, pelos discentes, através dos quadrinhos ao invés de somente pela escrita.

Vale mencionar o uso de materiais paradidáticos em HQ sendo trabalhados na educação, motivo pelo qual, editoras estrangeiras e brasileiras apostam no lançamento de clássicos da Literatura como: **O Guarani**, de José de Alencar; **Dom Casmurro**, de Machado de Assis; **Dom Quixote**, de Miguel de Cervantes, entre outros. Na literatura clássica estrangeira, estão as obras de Shakespeare, como *Romeo and Juliet* e *Macbeth*; *Frankstein*, de Mary Shelley; *Tarzan*, de Edgar Rice Burroughs, e outros.

Retomando o assunto aos documentos oficiais, Rama e Vergueiro (2014, p. 21-23) ressaltam que as HQ são conhecidas pela LDB e pelos PCN, em cujos textos se encontra a utilização pedagógica dessas histórias, resumida a seguir:

- Os estudantes querem ler os quadrinhos – as HQ aguçam a curiosidade e aumentam a motivação para o conteúdo ensinado;
- Palavras e imagens, juntos, ensinam de forma mais eficiente – interligação de texto e imagem amplia a compreensão de conceitos através de uma dinâmica própria;
- Existe um alto nível de informação nos quadrinhos – abrangem sobre os mais diversos temas, podendo ser aplicados em todos os campos, tais como a física, história, ciência, língua portuguesa, tecnologia etc.;
- Os quadrinhos enriquecem o vocabulário dos estudantes – possuem linguagem de fácil entendimento, tratam de assuntos variados, introduzem palavras novas ampliando o vocabulário dos discentes;
- O caráter elíptico da linguagem quadrinhística obriga o leitor a pensar e imaginar – as HQ são úteis para a compreensão de leitura e como estimulador de análise e síntese de mensagens. Por exemplo, um texto escrito através da linguagem dos quadrinhos exigirá dos alunos uma análise detalhada dos fatos para definir os acontecimentos mais importantes da história a ser contada;
- Os quadrinhos têm um caráter globalizador - são veiculadas no mundo inteiro e proporcionam a integração em diversas áreas de conhecimento possibilitando um trabalho interdisciplinar.

Diante do exposto, fica explícita a relevância em se constituir a importância do papel das HQ no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ressalta-se o papel do docente em estar a par de tais elementos atribuídos a HQ no universo multimodal, devendo esse profissional, ao trabalhar uma atividade de HQ, conscientizar seus alunos para que eles possam atribuir valor significativo à elaboração da atividade proposta.

Com as mudanças advindas da sociedade, os modelos textuais podem sofrer alterações de acordo com as necessidades sociais, ou seja, eles não são fixos, e os indivíduos não são totalmente livres para fazer uso das formas textuais. Eles podem desaparecer, assim como podem surgir novos modelos e, com eles, novas práticas discursivas de escrita aparecem. Um exemplo prático é o *e-mail*, que surgiu na década de 70, e transformou a prática da escrita do papel para o computador. Conforme o surgimento desses novos modelos, os indivíduos precisam se moldar e ter conhecimento das formas textuais para executá-las de acordo com os seus modelos. Caso contrário, haverá problema na comunicação. Por intermédio dos gêneros textuais, criam-se ações de comunicação e interage-se socialmente através deles.

Trazendo o gênero textual HQ, o leitor deste gênero encontra uma riqueza de interpretação por meio da oralidade em qualquer língua. Há uma potencialização do texto mediante o universo das HQ devido à sua apresentação icônica, pela representação de ações, onomatopeias, imagens e diálogos expostos em balões, fazendo com que exista uma interação maior do leitor com a obra pelo seu apelo visual. Percebe-se que, através desses recursos, a elaboração da linguagem remete a uma aproximação do leitor/autor com o texto, promovendo uma maior interação com este, principalmente para o estudante de LI que tem como suporte a imagem para ajudar na decodificação do ILA. Em referência ao citado assunto, cabe destacar que:

Os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorriso, palavras e animações etc. (KARWOSKI, 2011, p.139).

Os gêneros textuais multimodais são importantes não somente pela junção de palavras e imagens, mas por sua função de tornar o texto profícuo e disseminar o aprendizado, a escrita, a leitura e fomentar o aprendizado cognitivo. Nas HQ, a multimodalidade se expressa de forma impactante devido às imagens, à variedade de balões, aos formatos das letras, ao *layout*, às infinitas formas de ações e expressões. Kress e Van Leeuwen (2001) ressaltam a presença da

multimodalidade em textos de jornais, revistas, quadrinhos, como também em documentos corporativos. Kress (2003) explica que, devido à semiose humana estar em constante engajamento para representar o mundo, a utilização da transformação como recurso e para estabelecer o surgimento de novos recursos através dos já existentes, funciona como recurso integrador.

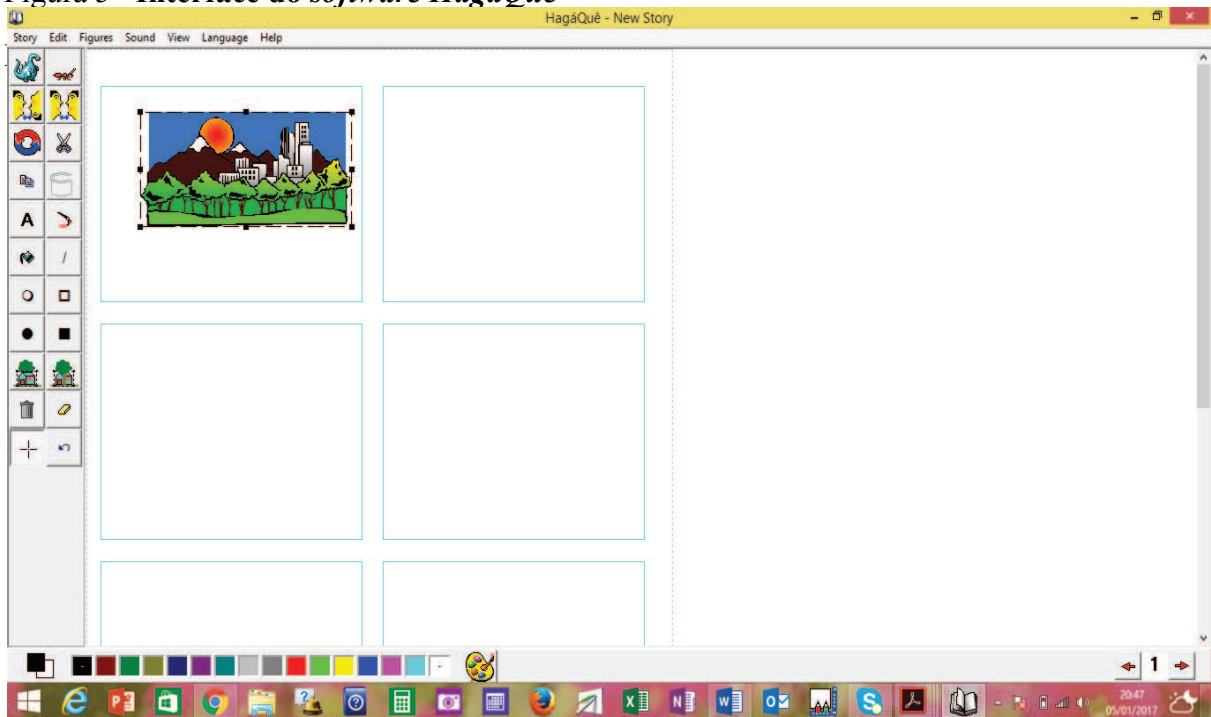
Portanto, com as mudanças inerentes do tempo, cabe o uso de recursos, técnicas e as variadas semioses que aprouverem ao homem utilizá-las na comunicação, seja ela verbal ou não. A multimodalidade tem sido enriquecida com os avanços das tecnologias que fortemente contribuem com a disseminação do mundo virtual através da TV, das redes sociais, mídias digitais, transformando e reelaborando as práticas textuais, considerando-se, ainda, que “a multimodalidade na tela do computador, é relativamente fácil para qualquer um produzir textos multimodais. Os usuários podem misturar linguagem, imagens e vídeos e têm um grande controle sobre a cor, o *layout* e a fonte” (BARTON, 2015, p.47). Incontestavelmente, na contemporaneidade vive-se uma fase multimodal diferente, que se expressa com a presença dos avanços tecnológicos e se encontram, cada vez mais, inseridos nas práticas sociais e culturais.

### 3.2 *SOFTWARE* HAGÁQUÊ COMO SUPORTE DA PRODUÇÃO DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

O *software* HagáQuê, construído em linguagem *Delphi* e produzido pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), sob a coordenação da Professora Dra. Heloísa Vieira da Rocha, é livre e gratuito. O projeto do *software* teve início em julho de 1999 e término em agosto de 2003. O acesso ao dispositivo midiático é feito através do endereço eletrônico: <<http://www.nied.unicamp.br/~hagaque>>. Sendo de fácil acesso e navegação, o HagáQuê oferece a seus usuários uma interface simples, conforme se apresenta na figura 5, a seguir.



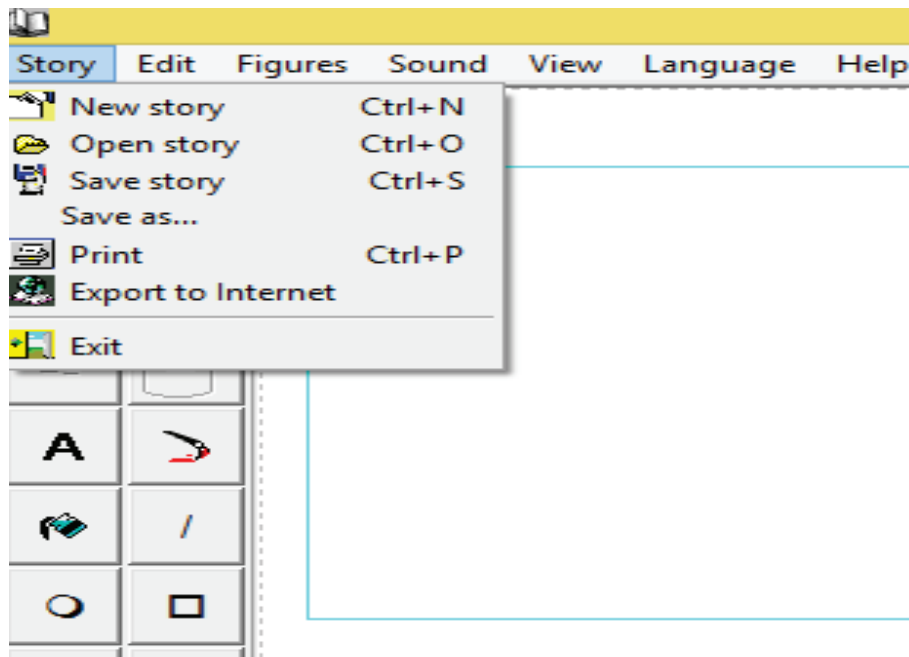
Figura 5 - Interface do *software HagáQuê*



Fonte: Imagens do *software HagáQuê*

Para executar a navegação, a barra de ferramenta é composta de seis opções principais no canto esquerdo, posição horizontal, superior da tela: *estória-story*; *edição-edit*; *som-sound*; *exibir – view*; *idioma- language*; *ajuda-help*. Os ícones à esquerda, na posição vertical, executam ações para dimensionar, riscar, deletar, escrever e outros (figura 6). Considera-se oportuno ressaltar que, informações mais detalhadas encontram-se no tutorial entregue aos alunos (APÊNDICE III).

Figura 6 - Ícones para execução das ações do *software HagáQuê*



Fonte: Imagens do *software HagáQuê*

Para adicionar o fundo, clica-se em *figures* e *colored scenario* (figura 7), onde uma variedade de imagens surgirá para compor a HQ, assim como exemplificado nas figuras 8 e 9.

Figura 7 - Figuras e cenários coloridos

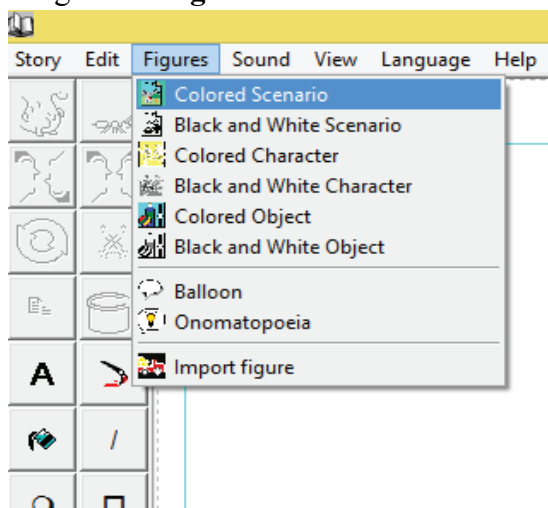
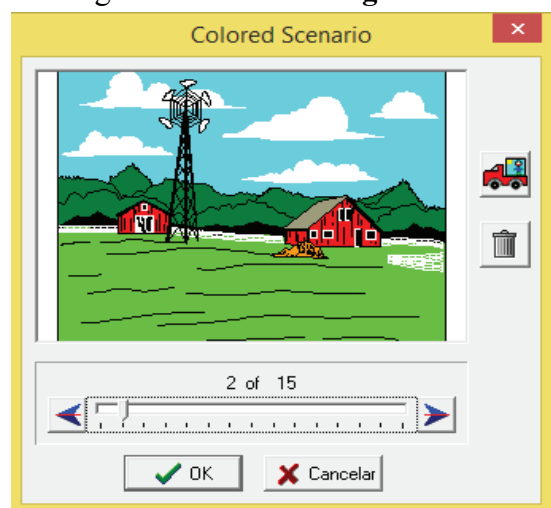


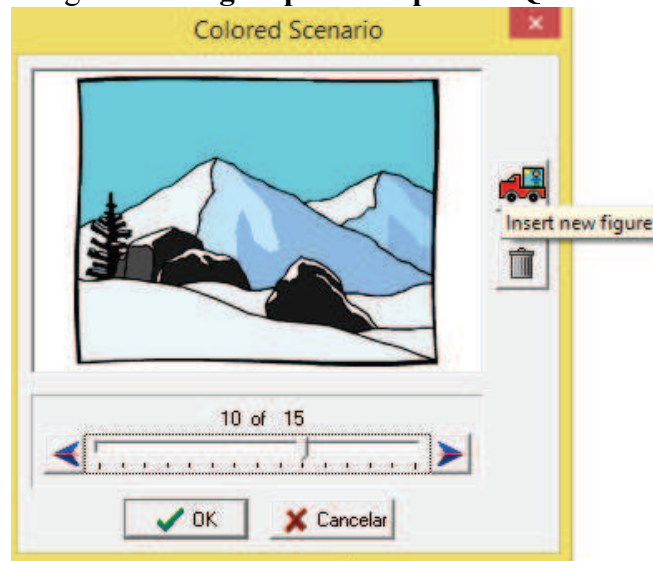
Figura 8 - Tela de imagens



Fonte: Imagens do *software HagáQuê*



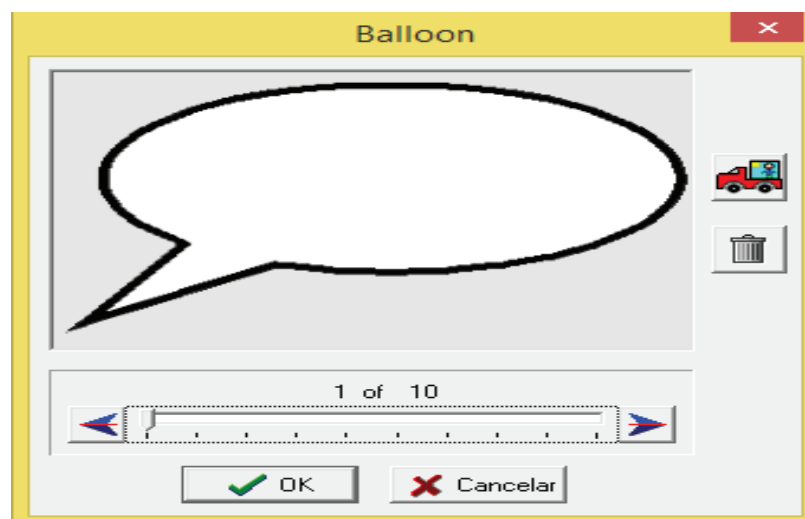
Figura 9- Imagem para compor a HQ



Fonte: Imagens do *software HagáQuê*

Observando-se o *layout* da figura 7, percebe-se a possibilidade de se trabalhar com imagens, personagens e objetos coloridos ou em preto e branco. A escolha dos balões, onomatopeias e a importação de imagens também se encontram nesta interface. Para importar imagens, basta clicar no desenho do carrinho (lado direito da imagem) demonstrado na figura 10, para trazer imagens de arquivo ou da internet.

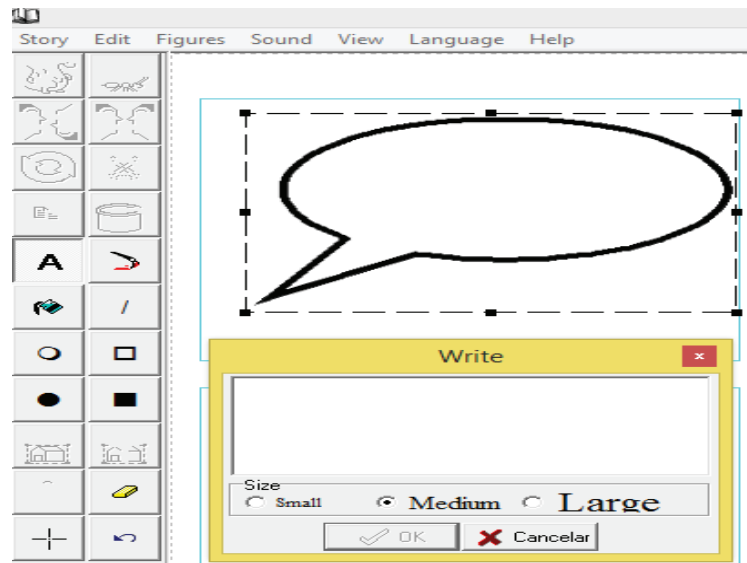
Figura 10 - Balões de pensamento



Fonte: Imagens do *software HagáQuê*

A variedade de balões (figura 10) é composta por dez imagens que, dependendo do contexto, serão escolhidos e aplicados. Para compor o texto e iniciar a escrita, deve-se escolher o balão e dar o OK e o balão será ajustado à cena. Em sequência, o ícone de letra A é pressionado e a função de escrita de texto surgirá, conforme figura 11 abaixo, permitindo a elaboração do texto escrito na caixa. Após terminar o texto, aperta-se OK e o texto será inserido no balão.

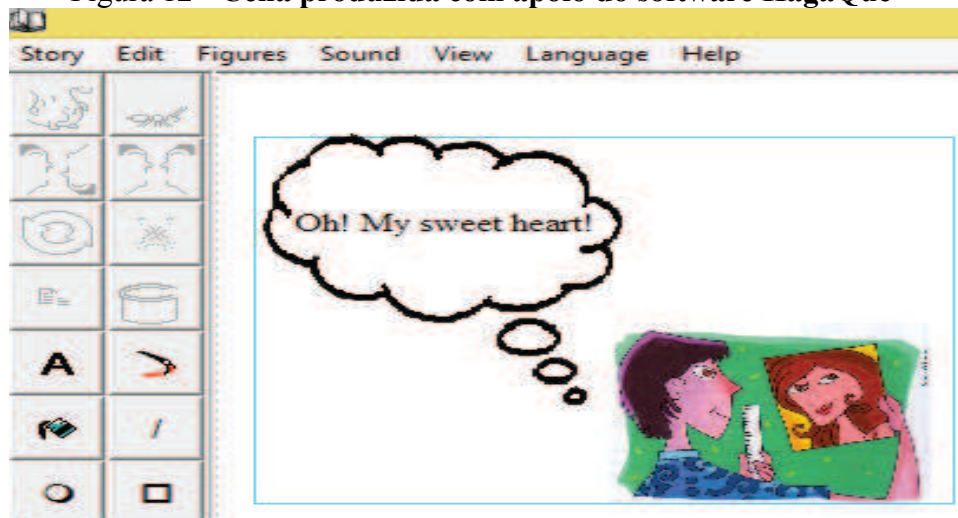
Figura 11 - Procedimento para iniciar a escrita da HQ



Fonte: Imagens do software *HagáQuê*

A figura 12, em seguida, fornece o exemplo das informações anteriores.

Figura 12 - Cena produzida com apoio do software *HagáQuê*



Fonte: Imagens do software *HagáQuê*

Na cena apresentada na figura 12, a imagem foi importada do arquivo pessoal e a cena já está em construção no balão de pensamento com uma frase. Para a produção das próximas cenas, o processo básico é o mesmo conforme mencionado anteriormente. A criatividade de cada um dirá o que virá em sequência das cenas e final da HQ.

Portanto, por meio do HagáQuê, o usuário acessa um *link* para fazer *download*, o que não foi o caso dos participantes desta pesquisa, pois o *software* já se encontrava aberto para que eles o explorassem. A estrutura do *software* confere, com a proposta da pesquisa, fins pedagógicos, além de ser de cunho social amplo, podendo, ao fim desta ter continuidade de ação no âmbito da escola. Apesar de oferecer figuras para crianças, o citado instrumento estimula o uso da criatividade para jovens e adultos na construção das HQ. Ademais, a possibilidade de importar imagens e fazer uso delas nos quadros, ultrapassando as barreiras do material oferecido, possibilita ao sujeito ampliar seu conhecimento, criar, ousar, construir algo novo. A opção de adicionar o som a HQ amplia ainda mais seu valor multimodal.

## 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

### 4.1 DESCRIÇÃO

Para a organização e o conhecimento processual dos passos da pesquisa apresentam-se, nesta seção, as informações sobre seu avançar, sua natureza, o *locus* de estudo, o perfil dos participantes, assim como o *corpus* e a seleção de técnicas de investigação. Os passos para a definição desse caminho se deram da seguinte forma: a princípio, eu tinha por objeto trabalhar com o *software Pixton* que também é um editor de HQ e possui característica lúdica e de prática pedagógica; a investigadora, por ter o propósito de que este experimento pudesse ser replicado para a comunidade em geral, optou pelo *software* HagáQuê por ser um *software* livre<sup>21</sup>, em detrimento do *Pixton*.

O *Pixton*, apesar de ser considerado como um ótimo recurso pedagógico, possui uma interface atrativa na atualização de configurações, cobra, por sua utilização, um determinado valor monetário. Sendo essa a primeira objeção, em seguida observou-se a limitação de criação com relação à importação e reelaboração das imagens, além de não proporcionar a variedade na expressão da linguagem visual dos balões que possuem diversos formatos para a expressão da oralidade através da construção das falas pelo texto escrito. Assim, os alunos estariam presos ao modelo proposto e o trabalho criativo não poderia ser ampliado e trabalhado com maior liberdade. Houve, portanto, uma frustração por parte da pesquisadora, que tinha como proposta levar aos discentes um recurso midiático mais flexível, de cunho criativo e dinâmico, que pudesse proporcionar maior desenvolvimento da construção da HQ.

Iniciou-se, então, uma nova pesquisa a procura de uma plataforma que oportunizasse um campo com os objetivos da investigadora. Por conseguinte, uma análise foi realizada e, dentro das plataformas pesquisadas, encontrou-se o *software* HagáQuê, o qual foi selecionado e a mudança efetuada. Outra mudança que transformou a minha percepção diz respeito à alteração de método. Ao dar início à investigação de campo, a alteração do caminho metodológico aconteceu em virtude da minha interação com os sujeitos participantes. O estudo

---

<sup>21</sup> Chama-se *software* livre por ser uma forma de manifestação de um *software* que, resumidamente, respeita a liberdade e o senso de comunidade do usuário quando ele atende a quatro definições de liberdade: a liberdade para executar o programa, para qualquer propósito; a de estudar o *software*; a de redistribuir cópias do programa de modo que você possa ajudar ao seu próximo e de modificar o programa e distribuir estas modificações, de modo que toda a comunidade se beneficie (Extraído do site: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Software\\_livre](https://pt.wikipedia.org/wiki/Software_livre)>).

que, *a priori*, seria estudo de caso, passou a ser pesquisa participante, avaliado devido a minha interferência na realidade observada na investigação junto aos alunos pertinentes do campo empírico. A Pesquisa participante, permite a aproximação do pesquisador com os sujeitos (BRANDÃO,2006), o que, no presente estudo, proporcionou maior *feedback* entre alunos e eu.

Diante da investigação de campo, foi primeiramente realizada uma observação diária das turmas, culminando em um diário de observação com relatos de reflexão, dando continuidade à primeira fase prática. A segunda fase ocorreu com a vivência dos discentes junto à produção de HQ, iniciando-se, assim, a fase de produção do rascunho e, em seguida, a vivência por meio do *software HagáQuê*, culminando com a aplicação do questionário e entrevista com os alunos participantes da pesquisa. Todas as supracitadas informações serão relatadas com maior enriquecimento de detalhes na seção 5.1, onde se fazem os relatos de experiência. Cabe destacar que, como uma pesquisa científica, as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) devem ser seguidas, motivo pelo qual foram aplicadas nesta dissertação, que segue, de igual, as normas do Programa de Pós-Graduação de Educação (PPGED), o Manual de Normas para a elaboração de Dissertações e Teses do referido departamento.

#### 4.2 NATUREZA E ABORDAGEM

A construção do conhecimento não deve ser limitada a nenhum indivíduo, contudo, a população mundial vivencia uma desigualdade de conhecimento, não somente de cunho pedagógico, mas também econômico, político, social, dentre outras. O conhecimento, seja ele empírico, científico, filosófico ou qualquer outro, seja qual for a sua origem, tem importância e participação na construção do sujeito. Decerto que, à medida que esse sujeito domina o conhecimento, passa a ser cada vez mais crítico e menos passivo diante da sociedade que o cerca, pois, possuindo o poder de discernimento, de autonomia, torna-se um indivíduo esclarecido e consciente do meio do qual faz parte. Entretanto, cada conhecimento possui características e fundamentações, cada um baseado em princípios próprios.

O estudo metodológico quer seja genuíno ou não, tem por mérito contribuir com a sociedade, seguindo normas preestabelecidas de acordo com a investigação a ser realizada e, conforme conceituação de Hegenberg (apud SANTOS, 2015, p. 110), “é o caminho pelo qual se chega a determinado resultado”. Ainda em Santos (2015), o conhecimento científico alicerçado em princípios explicativos, tem por base uma construção conceitual que representa

a realidade com fidelidade, possuindo duas características singulares: a primeira, que o campo do conhecimento seja delimitado, caracterizado e que os assuntos sejam investigados; a segunda, que existam métodos de pesquisa adequados.

Seguindo o rigor metodológico, cada tipo de pesquisa se enquadra em uma determinada natureza e abordagem. Assim, esta pesquisa está fundada em uma investigação qualitativa, cujas características, de acordo com Angrosino (2009, p.8), são:

- Analisar o mundo fora de ambiente de laboratórios, entendendo, descrevendo e às vezes explicando fenômenos de várias formas, através de análise de experiência de indivíduos ou grupos que podem estar vinculados a histórias biográficas ou práticas diárias;
- Examinar interações;
- Investigar documentos ou apontamentos de experiências.

Tais características primam por buscar saber como as pessoas constroem o mundo ao seu redor. Na mesma linha de interesse, Bogdan e Biklen (1994, p.47-48), afirmam que a pesquisa qualitativa possui as seguintes características:

A fonte direta dos dados é o ambiente natural onde os investigadores se inserem no ambiente escolar para elucidar questões educativas. Os investigadores mesmo que utilizando de recursos como vídeo ou áudio se preocupam em obter informações através do contato exercido no local de investigação; a coleta de dados se dá de forma descritiva e detalhada, sem permitir que nenhum detalhe (comportamento dos alunos, professor, configuração da sala de aula, dinâmica entre alunos etc.) escape, havendo um interesse maior pelo processo do fenômeno; a análise dos dados é realizada de forma indutiva. Durante o processo de pesquisa as informações vão se tornando mais específicas e fechadas, dando ao investigador uma perspectiva mais acurada dos dados mais importantes.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (1995), tem como características a flexibilidade, a abertura, a capacidade de interação e observação com os indivíduos investigados. Tais características atribuídas a esse tipo de pesquisa primam por enriquecê-la e torná-la capaz de se reinventar, construir novos caminhos a partir das descobertas e percepções adquiridas durante o processo investigativo.

Quanto à abordagem, o estudo deste fenômeno se enquadra no campo exploratório, de caráter descritivo, levando-se em conta que será verificada a hipótese proposta com base no problema referente à dificuldade na produção escrita em LI. No tocante à atuação no campo prático da pesquisa, que ocorreu no Ensino Fundamental, o objetivo foi o de estudar o potencial da HQ através do *software* HagáQuê na produção da escrita em inglês. Para tanto, tomou-se

por base a descrição da experiência, segundo a percepção dos indivíduos, nos seguintes aspectos: dentro da situação tecnológica; o potencial atribuído ao *software* HagáQuê; os desafios encontrados durante a produção; a percepção de existência de autonomia ou não; e, as interfaces do *software* enquanto dispositivo pedagógico.

Tendo por foco analisar a efetividade da HQ no processo da produção textual na LI, este estudo, na perspectiva relacionada ao estudo qualitativo, ajusta-se ao método da pesquisa participante, de acordo com as ideias a serem apresentadas. A pesquisa participante é um método de ação científica que tem, como seus protagonistas, participantes ativos na pesquisa, os quais contribuem para a construção do conhecimento por meio da vivência de experiências práticas de diálogo e de reciprocidade.

A atuação dos sujeitos investigados, diante da prática tecnológica digital no âmbito da pesquisa participante, propõe transformação na relação do sujeito com o universo digital, abrindo um campo de informação, conforme anteriormente mencionado, que apraz ao indivíduo utilizá-lo de infinitas maneiras, ou não, podendo também ressignificar a sua visão de mundo. Nessa direção, fomenta-se a propositura desta investigação que, mediante a proposta metodológica participante, almeja proporcionar ampliação na produção de conhecimento aos sujeitos da pesquisa. Há dentro do processo de articulação do conhecimento, a participação ativa do pesquisador na construção do saber, justificada por uma não neutralidade da pesquisa qualitativa. A minha aproximação com o fenômeno observado é postulada, na pesquisa participante, na construção do conhecimento a partir das técnicas utilizadas por mim, no caso deste estudo, através das observações, da entrevista e do questionário.

A pesquisa participante é, pois, uma abordagem para desenvolver e sustentar esta pesquisa, oferecendo fundamentação teórica e prática. Por conseguinte, a não neutralidade desta causou a mudança do método científico, como dito anteriormente, quando a proposta de estudo seria o estudo de caso e optei pela pesquisa participante devido às mudanças naturais ocorridas durante o processo de observação.

Relacionando-se às premissas aqui ressaltadas, a pesquisa girou em torno da produção da HQ elaborada pelos alunos. A particularidade de cada trabalho distingue-se pelas características desenvolvidas por cada grupo, suas expectativas, elaborações, experiências e outras; a descrição e exploração diante do fenômeno realizada pelo pesquisador; a heurística pela qual cada grupo revelou diante da proposta, sendo essa confirmada ou não para os pressupostos da investigação; e por fim, a indução, que toma pela estratégia da HQ para verificar o processo de produção da escrita.

O pensamento mencionado anteriormente está atrelado às palavras de Brandão (2006, p.24), ao relatar que a contribuição da pesquisa participante, em sua aplicação, encontra-se vinculado à procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído ou sábio, porém, mais participativo, criativo, mais livre etc. Outra característica da pesquisa participante é quanto à participação ativa dos sujeitos enquanto atores na investigação. A ação de observador participante do pesquisador dentro do estudo como também fora, como professor, é positiva por atribuir papel de investigador aprendiz diante do contexto pedagógico. A oportunidade de empregar uma atividade lúdica (ANSELMO,1975) a HQ, e identificar, dentro do contexto, pressuposições que se concretizaram diante dos olhos do pesquisador, enriquecendo seu conhecimento enquanto profissional.

Conforme as supracitadas características, esta pesquisa orienta-se pela pesquisa participativa, com base no referencial de Brandão (2006), tendo por objetivo, que ora se relembra, compreender, analisar o fenômeno através da descrição vivenciada pelos alunos diante da experiência na elaboração das HQ pela mídia digital.

#### 4.3 LOCUS DA PESQUISA

Toda pesquisa gira em torno de um objeto a ser investigado e haverá, conforme sua proposta, um campo de investigação. O contexto deste estudo teve como *locus* de pesquisa, o Colégio de Aplicação (CODAP/UFS). Faz-se importante ressaltar, inicialmente, um breve histórico sobre esse campo de pesquisa. O CODAP<sup>22</sup> foi o antigo Ginásio de Aplicação (G. A.), criado em 30 de junho de 1959, pertencendo à Faculdade de Filosofia de Sergipe. Em 1981, o Colégio de Aplicação foi transferido para o Campus Universitário, passando a ter ligação direta com a Reitoria e, em consequência, a assumir atividades de Pesquisa e Extensão, tornando-se, deste modo, campo de pesquisa, experimentação e prática pedagógica, além de servir como veículo de difusão de tecnologias educacionais para a Comunidade do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A partir de 1993, o Colégio foi vinculado pedagogicamente à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) com a finalidade de obter um maior envolvimento com os Departamentos de Ensino da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Em 1994, o colégio obteve sede própria, voltando-se para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e o Ensino Médio, além de atuar com o projeto de extensão na Educação para Jovens

---

<sup>22</sup> Informações extraídas do Guia do aluno da instituição e da página eletrônica do Colégio: <<http://codap.ufs.br/pagina/100>> (CODAP, 2013).



e Adultos (EJA). O Colégio destaca-se também com projetos de campo de ensino e na iniciação científica por meio de diferentes projetos financiados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC Jr), sobressaindo-se no resultado do ENEM/2015, quando alcançou a primeira colocação entre as escolas públicas sergipanas e décima posição entre as escolas sergipanas (rede pública e privada). Dentre suas finalidades de ensino, citam-se:

- Servir de campo de observação, pesquisa, experimentação, demonstração, desenvolvimento e aplicação de métodos e técnicas de ensino;
- Desenvolver práticas pedagógicas e produzir conhecimento em função de uma melhor qualidade de ensino;
- Oferecer um laboratório de recursos humanos propício para uma variedade de pesquisas que possam ser realizadas por professores do ensino fundamental e médio, professores universitários, estagiários e outros;
- Formar cidadãos livres, conscientes e responsáveis;
- Atuar na formação e desenvolvimento psicológico, social, cultural e afetivo do aluno.

As finalidades pontuadas abordam três aspectos que são tratados na presente pesquisa: (1) produção de conhecimento; (2) trabalho em laboratório, uma vez que existe a especificidade de um laboratório para LI e outro para tecnologias; (3) desenvolvimento do trabalho autônomo com os alunos. Além de tais constatações, a escola possui o projeto chamado de *Programa um computador por aluno*, do MEC, de acordo com o qual cada aluno terá, para fins educacionais, acesso a um *netbook*. Ou seja, há por parte da instituição um programa desenvolvido através das TDIC, proporcionando o aprendizado de conteúdos utilizando os computadores como meio instrucional.

A estrutura administrativa do CODAP é composta por um (a) diretor (a) e um (a) vice-diretor (a), cargos ocupados por 4 anos, quando há nova eleição. A diretoria é responsável por coordenar as atividades escolares desenvolvidas pela secretaria, pelo Setor Técnico Pedagógico (SETEPE), Conselho Geral (CONGE), Conselho Técnico Pedagógico (CONTEPE), Conselho Pedagógico (CONPE) e outros. Cabe destacar que o CODAP é uma instituição privilegiada se comparada com outras escolas da rede estadual e municipal, pois, embora esta pesquisa tenha por intuito replicar a prática de ensino objeto deste estudo, é importante pontuar esta realidade para que o leitor esteja cômico das questões particulares da presente pesquisa.

De acordo com a Divisão de Tecnologia de Ensino da Secretaria de Estado da Educação (DITE/SEED)<sup>23</sup> da rede estadual de ensino de Sergipe, com a inserção do computador e das mídias digitais na educação, o ensino de novas linguagens deve promover novas práticas. Dentro desse cenário, em Aracaju, 265 escolas estão providas com a lousa digital, oficinas de produção audiovisual foram desenvolvidas, a ação Proinfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) Integrado, “um programa educacional que visa à introdução das novas tecnologias de informação e comunicação na escola pública como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem” (BETTEGA, 2010, p.35).

Um estudo implementado foi o projeto de pesquisa de Mestrado denominado de **Projeto UCA em Sergipe: análise da Inclusão Sociodigital e da formação continuada em serviço dos professores em uma escola da Rede Pública**, em 2010, defendido por Daniele Santana Melo, que contemplou a formação de professores com o trabalho através de *laptops*. O projeto Um Computador por Aluno (UCA), que tem por objetivo a intensificação das TDIC nas escolas públicas, e contribuir quanto às práticas de ensino.

A proposta de uso de *tablets*, em sala de aula, demonstra ação da rede estadual com o intuito de promover a inserção da TDIC no ensino público. Embora ações de cunho instrucional das TDIC com fins pedagógicos façam parte de proposta do Governo do Estado, a existência de ferramentas tecnológicas nas escolas não é abrangente e a capacitação de professores quanto ao uso das TDIC também não é de cunho amplo.

#### 4.4 PERFIL DOS PARTICIPANTES

No que diz respeito aos participantes, o grupo escolhido foi composto por alunos do 9º ano. Por ser o último ano do Ensino Fundamental, período em que os alunos estão consolidando o fechamento de um ciclo no processo educacional, surgiu o interesse de investigar este período. Assim, buscou-se traçar uma análise sobre a produção textual dos alunos, visto que terminam o ciclo do Ensino Fundamental e devem estar imbuídos do conhecimento proposto pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Nova. Perante a regulamentação do Art. 30, incisos I, II e III, das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Nova (DCN, 2013, p.137), durante os três anos iniciais do Ensino Fundamental deverão ser assegurados:

---

<sup>23</sup> Informações extraídas do site <<http://intranet.seed.se.gov.br/dite/noticia.asp?cdnoticia=9659>>

**I** – a alfabetização e o letramento;

**II** – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado de Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

**III** – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

Assim sendo, presume-se que, no último período do Ensino Fundamental, os estudantes devam ter desenvolvido a sistematização de aprendizagem e habilidades para poderem seguir para o Ensino Médio. Tratando-se do ensino de línguas, no Ensino Fundamental do CODAP, os alunos têm o privilégio de estudar três línguas (Espanhol, Inglês e Francês) e, somente a partir do Ensino Médio, fazer a opção por uma destas línguas. Diante disso, o intuito de levar uma proposta que pudesse, talvez, estimulá-los quanto à escolha do inglês no Ensino Médio, fez com que se escolhesse este período.

Os alunos do 9º A do CODAP estudam a disciplina de inglês nos dias de segunda-feira, com carga horária de 1h30min de aula, por semana, em ambas as turmas. O 9ºB tem aula de inglês às sextas-feiras, das 7h às 8h30 min. O número de alunos participantes desta pesquisa correspondeu a 60 alunos, pois se estava estudando a série do 9º ano como um todo. Independente de ambas as turmas serem ministradas pela mesma professora e abrangerem o número equivalente de alunos, partiu-se do pressuposto que uma turma nunca é igual à outra e não poderia ser, uma vez que são formadas por indivíduos que carregam bagagens culturais e vivências sociais distintas, vivem em contextos sociais diversos.

Cada indivíduo carrega sua identidade, “formada e transformada continuamente” (HALL, 2006, p.14), constituindo uma diversidade de características únicas que, ao longo do tempo, vão se construindo, principalmente na faixa etária que os discentes participantes da pesquisa ainda se encontravam, ou seja, entre 13 e 14 anos, possuindo uma perspectiva de vida longa pela frente. Entretanto, a pesquisa não investigará a realidade destes sujeitos comunicadas nas suas produções de HQ por fugir dos objetivos estipulados.

#### 4.5 SELEÇÃO DAS TÉCNICAS E A ÉTICA DA PESQUISA

Como o objeto de pesquisa é a produção textual através das histórias em quadrinhos, os alunos do 9º A e B foram estimulados a escrever uma história em quadrinhos, em inglês, utilizando, para tanto, uma plataforma midiática. Os alunos no 9º A foram divididos em 10 grupos de 3 alunos, haja vista que a proposta colaborativa se inicia com a formação dos grupos, o que aconteceu igualmente no 9º B, com a formação de outros 10 grupos, pois as duas turmas têm o mesmo número de alunos. Por se tratar de um ambiente tecnológico, anterior ao início do processo, a pesquisadora, após o recebimento da autorização para a elaboração de pesquisa no CODAP, entrou em contato com o responsável pelo laboratório de informática para explicar sobre a pesquisa e suas necessidades quanto à instalação do *software* nos computadores. A princípio, não houve qualquer problema de instalação.

No que se refere às técnicas aplicadas para a coleta de dados, foram utilizados a observação participante, a entrevista semiestruturada e a aplicação de questionário. Lüdke e André (1986, p.26) afirmam que a estratégia de observação ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas voltadas para a educação, porquanto “possibilita um contato pessoal e estreito do observador com o fenômeno pesquisado [...]”, cabendo ao pesquisador escolher o seu grau de participação dentro da observação. Essa escolha enriquece a pesquisa e contribui com a aproximação do investigador com o fenômeno observado. Sendo assim, a escolha nesta dissertação foi a de observação participante, cujas características se enquadram na proposta de investigação devido a minha interação com os sujeitos da pesquisa e obter dados de informações referentes às suas experiências. Experiências essas vivenciadas pelos educandos através de suas dificuldades, expectativas, motivações, dentro das situações de produção da HQ.

Minayo (1995) e Brandão (2006) relatam que, na técnica de observação participante, o pesquisador começa a fazer parte do contexto em observação e passa a estabelecer uma relação face a face com o sujeito investigado. Nesse processo, ele também pode se modificar e ser modificado pelo ambiente. A opção pela sistemática de observação participante, nesta pesquisa, apoiou-se em roteiro aberto da observação de aulas anteriores à implementação das vivências pelos sujeitos, com o intuito de estabelecer um contato com os participantes da pesquisa, conhecer o contexto de ensino, assim como obter uma visão da vivência da disciplina de inglês dos investigados.

Em continuidade, outro instrumento de investigação, adotado na metodologia desta pesquisa, foi a entrevista, definida por Lakatos e Marconi (2010, p. 205) como “um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para a ajuda no diagnóstico ou no tratamento de um problema social”. A entrevista (Apêndice V) foi aplicada com os investigados da disciplina após o término do experimento, nos dias 20 e 23/09/2016, em dois dias marcados fora do horário de aula. As perguntas utilizadas foram abertas e fechadas, do tipo semiestruturada, com um roteiro preparado com o objetivo de instigar o entrevistado a se alongar em suas respostas. A entrevista semiestruturada permite que haja flexibilidade no apuro da investigação.

Conforme Manzini (1990, 1991, p.154), a entrevista semiestruturada “está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais completadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Por sua vez, Santos (2015, p. 239) considera que a entrevista deve seguir os seguintes critérios:

As perguntas são as mesmas para todos os entrevistados; deve ser planejada e seguir algumas etapas: ter objetivo determinado; avaliar a sua importância; fazer levantamento dos itens; aplicar e, algumas pessoas (se aprovado), selecionar os reais entrevistados, preparar cronograma, realizar entrevista e coletar os dados.

Estabelecendo procedimentos éticos, os sujeitos participantes da pesquisa foram esclarecidos quanto ao sigilo das informações coletadas e, por eles serem menores de idade, enviou-se um termo de responsabilidade aos seus responsáveis. *A priori*, os responsáveis pelos participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constante do Apêndice I, no qual se dava conhecimento, ao pesquisado, da garantia ao sigilo das informações coletadas e dos termos da pesquisa. Com isso, obteve-se a autorização, por escrito, da concordância dos participantes. No CODAP, para uso de imagem não foi necessária liberação dos responsáveis dos alunos, pois, no processo de matrícula, eles assinam o Termo de Ciência, item 5 (Anexo I), caso haja necessidade de ter sua imagem utilizada para fins acadêmicos.

Em continuidade, como outra estratégia adotada, de acordo com Lakatos e Marconi (2010, p. 205), o questionário apresenta-se na categoria de observação direta extensiva, constituído por um número de perguntas a ser respondido pelo pesquisado. Como procedimento desta pesquisa, o questionário (Apêndice VI) foi baseado em questões direcionadas a compreensão da percepção dos sujeitos investigados quanto a HQ, ao software HagáQuê e suas potencialidades enquanto meios para a produção da escrita em inglês. O questionário foi

entregue e respondido pelos alunos participantes na aula de inglês, nos dias 26 e 30/09/2016, na minha ausência, para que estes a respondessem sem pressão e interferência da minha presença.

#### 4.6 PANORÂMA DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram analisados através da análise de conteúdo de Bardin (1999), que a define como um conjunto de técnicas, de instrumentos metodológicos aplicados a discursos, a análise das comunicações. A análise de conteúdo possui duas funções: heurística, que aumenta a propensão à descoberta; administrativa da prova que, através do método de análise sistemático, busca por provas. Ainda em Bardin (2011), a entrevista é tratada como um instrumento a ser avaliado por meio da análise de conteúdo, onde as mensagens serão investigadas e os dados coletados e codificados. Os significados advindos da comunicação, através da entrevista, são de cunho analítico e, a partir daí, pretende-se conhecer o que está por trás das palavras dos sujeitos.

A análise e interpretação de dados foram baseadas na análise das HQ, nas entrevistas e no questionário, vislumbrando-se a ótica dos discentes diante da experiência baseada na produção dessas Histórias. Durante a análise, foi levantada a questão do início da investigação: **A prática da escrita através da produção de HQ dentro do ambiente tecnológico *HagáQuê* como estratégia de ensino irá habilitar os alunos participantes da pesquisa junto à habilidade de escrita na Língua Inglesa?**

A partir do desenvolvimento da prática (entrevista e questionário) e fundamentação teórica estabelecida, traçaram-se três categorias de análise, a saber:

Categoria 1 - Prática sociointeracionista no processo de aprendizagem colaborativa.

Categoria 2 - Potencial educativo do HagaQuê na produção da escrita em inglês.

Categoria 3 - HQ como estratégia de desenvolvimento da escrita.

Os passos que se sucederam para as análises deram-se da seguinte forma: primeiro foi realizada a seleção das HQ para a análise fundamentada nas construções quadrinhísticas, com enfoque no aspecto multimodal da HQ que desenvolveu; em seguida, deu-se a leitura das respostas das entrevistas e dos questionários, que reforçaram o motivo de escolha das categorias. As análises foram realizadas de acordo com os dados fornecidos pelos relatos, pela ótica dos sujeitos participantes diante da experiência vivida.

## 5 O EXPERIMENTO

Através do contato com o *locus* de pesquisa e os sujeitos que dela participaram, durante o processo de observação foram realizadas anotações pretendendo recolher informações, reflexões, com o intuito de enriquecer e embasar o processo investigativo. De acordo com Lüdke e André (1986), o registro de anotações, observações, possui variadas formas de ser realizado. No caso desta pesquisa, a escolha pela anotação diária e no momento da observação possibilitou maior acuidade com o evento.

A partir do momento em que fui apresentada às turmas, pela professora substituta, houve uma acolhida natural pelos participantes. Desde então, anotações passaram a ser feitas e gravadas em tempo real. Tais anotações se transformaram em um diário de classe com data, horário (período de duração), assunto tratado em aula e dados variados pertinentes às situações ocorridas. Naquela ocasião, a pesquisadora esclareceu aos alunos que sua presença, em sala de aula, devia-se à pesquisa de Mestrado. Relatou, também, ser professora de inglês e que a temática da pesquisa tratava da produção de HQ, da qual os alunos do 9º ano seriam participantes.

Neste ínterim, dando continuidade, perguntei se os discentes gostavam do gênero, se tinham por hábito a leitura de HQ e alguns poucos alunos demonstraram gostar de ler Mangá e Turma da Mônica. Explicou, ainda, que eles produziram uma HQ, em um ambiente tecnológico, e que durante as aulas eles seriam informados do processo da pesquisa. Nessa direção, primeiramente, com o enfoque no processo de produção textual, conforme apontado por Brown (2000) e John (1990), realizou-se a preparação para a produção, por meio de um rascunho manuscrito com uma atividade pré-textual, e a entrega de um quadro intitulado *Brainstorm for the História em Quadrinhos* (Apêndice II). O objetivo dessa atividade consistiu em promover a organização do grupo, preparar os alunos para a elaboração das ideias, o planejamento da escrita (enredo da HQ, personagens, cenário e outras), habilitando-os para a segunda fase, que foi a vivência através da mídia digital. Tornei-me parte desse contexto vivo, participando da vida dos observados, segundo o referencial de Minayo (1999).

Dando sequência, na aula seguinte, os alunos receberam de volta a elaboração do *Brainstorm* e ganhando um *Story board template* (Apêndice III), ou seja, um modelo para a escrita da HQ, distribuído em quadros onde as cenas foram construídas e escritas. Na segunda fase da investigação, ocorrida no laboratório de informática do CODAP, deu-se início ao experimento do *software* HagáQuê. Por conseguinte, antes de qualquer instrução prática, os

aprendizes exploraram o referido *software*, por cerca de dez minutos, para que a curiosidade sobre o ambiente tecnológico fosse examinada sem nenhum conhecimento técnico e suas habilidades fossem postas em ação desde o início. Em seguida, um tutorial (Apêndice IV) foi entregue a fim de que os alunos conhecessem com mais detalhes o *software*, contribuindo para que se apropriassem quanto ao uso do *software* HagáQuê. Após esses passos e os devidos esclarecimentos de dúvidas, os alunos deram início a escrita.

### 5.1 REGISTRO DIÁRIO DE OBSERVAÇÃO DA INVESTIGADORA

Os registros aqui descritos decorrentes da exploração de informação através das observações de aulas, foram anotados sistematicamente e ao mesmo tempo causaram reflexões e mudanças no olhar da pesquisadora. Durante a primeira fase, me pronunciei algumas vezes por ter sido solicitada para ajudar os alunos em algumas atividades propostas pela professora da turma. A segunda fase foi a prática das produções de HQ dividida em dois momentos de investigação: fase experimental de produção do rascunho, dando sequência a escrita através do *software* HagáQuê.

No corpo da pesquisa são trazidas as observações referente ao processo de investigação referente a elaboração das HQ.

Na primeira fase, conforme cronograma abaixo (tabela 4) foram observadas quatro aulas antes de iniciar a parte do desenvolvimento da estratégia de HQ e um total de doze aulas foram realizadas na produção da HQ.

**Tabela 3 - Cronograma das observações**

Aula/ Turma	Data	Observação participante	Prática de escrita com atividades diversas	Experimento da pré-escrita da HQ (rascunho)	Experimento da HQ no computador ( <i>Software HagáQuê</i> )	Duração da aula
1/A	18/07	x	X			1h30
1/B	22/07	x	X			1h30
2/A	25/07	x				1h30
2/B	29/07	x				1h30
3/A	01/08	x		x		1h30
3/B	05/08	x		x		1h30
4/A	08/08	x		x		1h30
4/B	12/08	x		x		1h30
5/A	15/08	x			x	1h30
5/B	19/08	x			x	1h30
6/A	22/08	x			x	1h30



6/B	26/08	x			x	
<b>29/08 a 05/09</b>		<b>PERÍODO DE AVALIAÇÃO</b>				
7/A	09/09	x			x	1h30
7/B	12/09	x			x	1h30
8/A	16/09				x	1h30
8/B	16/09				x	1h30

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Desse modo, seguem, no diário de observação participante, as fases pré-estabelecidas.

#### 1) Relatos das observações na 1ª fase:

**Aula 1** - Apresentação da pesquisadora, pela professora titular da turma, visando a observação das práticas colaborativas e do ambiente da sala de aula.

**Aula 2** - A professora titular deu espaço para a pesquisadora falar do projeto, pois os alunos iriam apresentar, na próxima aula, suas ideias quanto à organização e tipo de estória, seus personagens. A pesquisadora prosseguiu expondo aos alunos algumas revistas de HQ da Turma da Mônica, em inglês, para motivá-los, aguçar a curiosidade dos sujeitos e despertar o processo criativo. Para isso, optou pelo ensino implícito, já que os sujeitos possuem conhecimento prévio, considerando-se que o gênero textual HQ existe na L1.

Além disso, houve a apresentação do projeto e uma conversa baseada nas revistas que circularam na sala de aula, com a participação da pesquisadora. Essa conversa aconteceu de maneira informal, versando sobre a predileção ou não por HQ, Mangá, HQ no cinema, o que constitui uma HQ, quais os personagens que consideravam mais legais e famosos, dentre outros assuntos. Em seguida, a investigadora dividiu os alunos em grupos, cada um deles recebendo um número, sendo anotado o nome dos componentes desses grupos para posterior controle do desenvolvimento do trabalho. Os alunos conversaram sobre o que poderiam escrever e discutiram sobre a HQ a ser produzida.

Naquele momento, percebeu-se o início do processo criativo, que ocorreu através das discussões sobre o enredo da HQ, desencadeando, conseqüentemente, o processo exibido na figura 2 (cf. subseção 2.3) relativa à produção de ideias. Fomentando o processo criativo, destacou-se a presença de enredo social voltado à violência, devido a fatos sociais, a exemplo do terrorismo, vivenciados no período em que se realizou a pesquisa, os quais foram representados em algumas HQ. Destaca-se, então, o que outrora fora discutido pelos PCN para Jovens e Adultos (1998), onde é evidenciada a motivação do sujeito para a construção textual com temáticas que lhe sejam significativas, reafirmando o seu papel como participante na sociedade. Com isso, percebeu-se a influência do contexto social observado pelos alunos que,

retratado em uma HQ, reitera sua significação no processo de aprendizagem do discente. Vale salientar que as discussões em grupo foram observadas quanto ao planejamento das cenas e à construção dos diálogos.

2) Relatos das observações na 2ª fase - Início da parte prática:

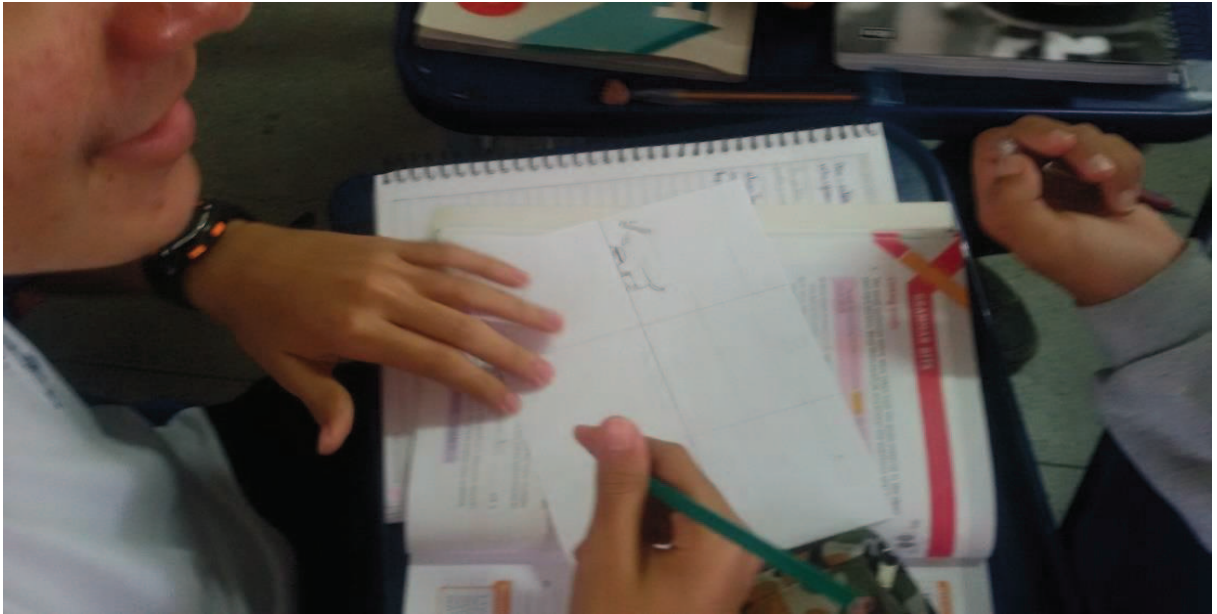
**Aula 3** – Nesta aula de 1h30, deu-se início à 2ª fase da pesquisa, quando os alunos foram apresentados, conforme anunciado na aula anterior, a uma atividade de pré-escrita (rascunho) para a elaboração da HQ em inglês. Anteriormente, os alunos haviam sido divididos em grupos e, então, a atividade foi apresentada. Nessa fase, a pesquisadora entregou aos alunos a atividade *Brainstorm for the História em Quadrinhos* (Apêndice II) para que planejassem, se organizassem em um processo de fluidez das ideias na construção de um esquema mental. O *Brainstorm* foi composto pelos campos:

- *Main idea of the story* (Ideia principal da HQ);
- *Story/title* (Título da HQ);
- *Characters* (Personagens).

Os alunos, nessa atividade, planejaram o enredo da história, dando continuidade ao processo de engrenagem representado na figura 2, relativamente à criação dos personagens, ao cenário, tipo de história, se de aventura, romance, ação etc. O *framework* (Apêndice III), composto por quadros de cenas para a produção das HQ, foi o material inicial de desenvolvimento das primeiras ideias.

Primeiramente, os sujeitos se preocuparam com a construção das cenas, constituindo o desenvolvimento da HQ recorrendo a imagens, evidenciando o processo de criação do enredo textual por meio das cenas. A representação textual por via da imagem, conforme exposto por Karworski (2011), reforça a questão dialógica, expressa nesse gênero multimodal, que torna o texto mais expressivo na junção de palavra e imagem, trabalhando a linguagem através da escrita. Ao final da aula, a pesquisadora recolheu as folhas para que a continuidade fosse dada na próxima aula. Segue a foto do início de trabalho do grupo 6 (G6), apresentada na figura 13, em seguida.

Figura 13 - Início do trabalho com HQ (rascunho) realizado pelo grupo 6



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

**Aula 4** – A aula foi iniciada com a continuidade do projeto, ou seja, as folhas do *Brainstorm for the História em Quadrinhos* foram entregues e os alunos se reuniram nos grupos de base formados na 1ª atividade. A atividade durou a aula toda, 1h30. As instruções dadas referiram-se à escrita da HQ baseada na atividade de pré-escrita (rascunho), particularmente à escrita dos diálogos e elaboração das cenas. Esse estágio foi bastante relevante, pois os estudantes puderam reescrever seu enredo, o que foi importante, conforme elucidado por Brown (2000), a ajudar o aprendiz no seu processo de construção. O cenário, os personagens, os balões foram elaborados pelos alunos, no âmbito de 10 grupos, no total.

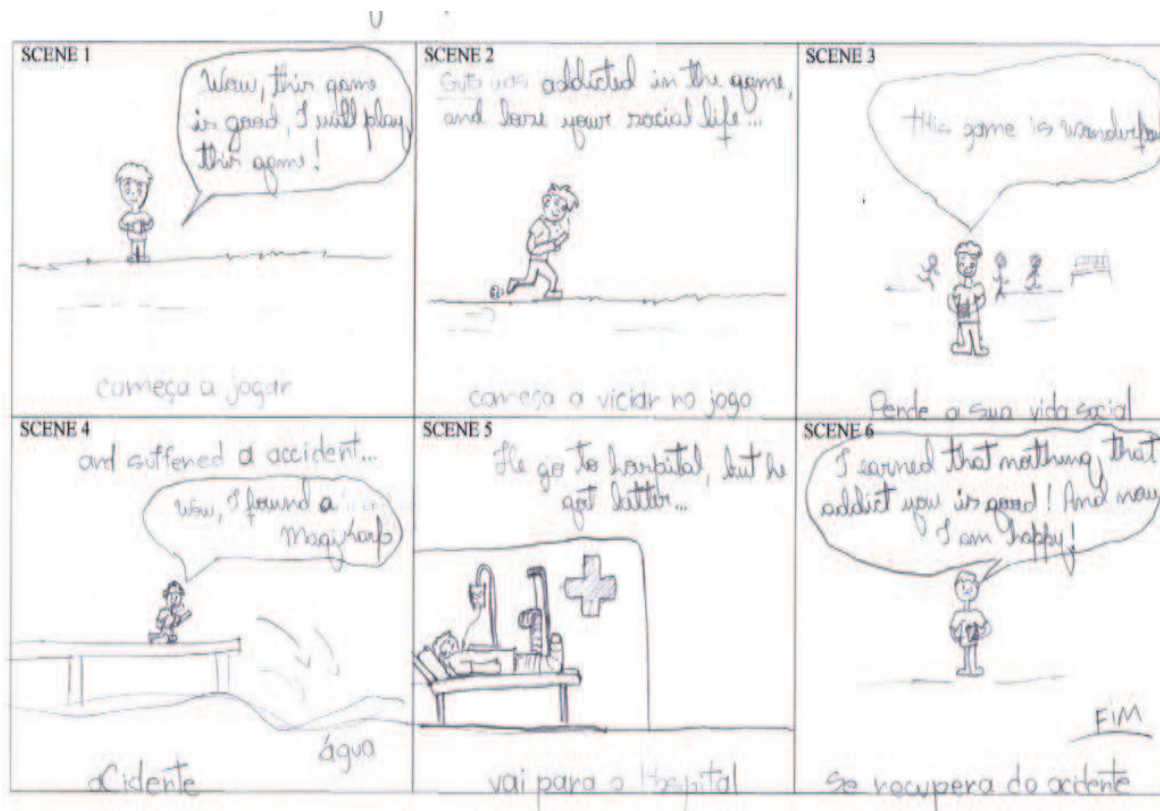
Para cada grupo, a pesquisadora fez observações, atuando de forma espontânea na condição de pesquisadora participante (MINAYO, 1999). Por seu lado, os sujeitos participantes solicitaram à pesquisadora, em alguns momentos, o esclarecimento de dúvidas, fazendo perguntas, e esta os monitorou durante a execução da atividade. As anotações sobre cada grupo foram as seguintes:

- G1 - Houve entrosamento do grupo, porém, os componentes elaboraram a HQ e fizeram uso do *Google* tradutor;
- G2 - Esse grupo pré-elaborou algumas cenas e texto;
- G3 - Grupo entrosado na elaboração, como um todo;
- G4 - Formado por quatro alunos, contudo, somente dois deles engajados na elaboração da HQ;

- G5 - Avançados na elaboração, como um todo, e fazendo uso do som;
- G6- Três alunas trabalhando como uma equipe entrosada;
- G7- Componentes demonstraram preocupação com o desenho e não com a produção da escrita;
- G8- Entrosados, perguntando quanto à possibilidade de escrever, nas cenas, uma narrativa e não somente os diálogos em balões;
- G9- Das quatro componentes, duas produziram efetivamente a HQ, enquanto as outras participantes, inicialmente, não mostraram tanto interesse, embora depois se notasse que houve mudança em seus comportamentos, passando a participar.

Cabe destacar que a pergunta feita pelos sujeitos do G8 quanto à possibilidade de se escrever, igualmente, narrativas, serviu de informação para os demais outros grupos. Dessa maneira, as equipes do G2 e G5 terminaram a atividade 15 min. antes do fim da aula. No processo reflexivo de análise dos trabalhos encetados pelos alunos, em uma das HQ (figura 14) percebeu-se a presença da L1 como suporte para a descrição das cenas. O texto da figura 14 encontra-se transcrito no Apêndice VII.

Figura 14 - **Elaboração de HQ (rascunho)**



Fonte: Produção de rascunho elaborado pelo G8.

Nota – Os textos dessa figura encontram-se transcritos no Apêndice VI.

Reforçando de acordo com os pressupostos teóricos apontados por Kroll (1999) a influência da L1 como referencial de suporte para a escrita na LI. Os discentes não adquiriram o inglês ou não estavam inseridos no contexto de usarem a LI em tempo completo de aula, que é de somente 1h30 por semana. Como professora de inglês no ensino fundamental, reforço a questão do pouco tempo de contato do aluno com o inglês em sala de aula, que possui carga horária reduzida. Este é um fator que implica na diminuição de trabalho com o ILA para o professor, em sala de aula, no sentido de desenvolver, com maior propriedade o inglês, dando maior espaço para sobressair o uso da L1 como suporte para o aprendizado de inglês.

3) Relatos das observações na 3ª fase - Processo do Laboratório de Informática e sua respectiva descrição:

O laboratório possuía dez computadores, porém, nem todos estavam funcionando perfeitamente por ocasião dos procedimentos deste estudo. No primeiro dia de experimento no laboratório, a pesquisadora ligou as máquinas, observando, no entanto, que duas não funcionavam, o que levou à opção dos alunos trabalharem, uns com o *notebook* da própria pesquisadora e outros com o da professora substituta da turma. O período de produção no *software* HagáQuê foi de oito aulas com duração de 1h30 cada, correspondendo à 4 aulas para o 9º A e 4 para o 9º B.

**Aula 5** – Aqui se deu início à vivência dos alunos na produção da HQ em situação tecnológica por meio do *software* HagáQuê. Os grupos se dirigiram para as máquinas que já estavam ligadas, cada uma delas com o número referente ao grupo dos alunos, G1, G2 e assim sucessivamente, com a finalidade de facilitar sua identificação por parte da pesquisadora. O primeiro passo consistiu na abertura *link* do HagáQuê para que os sujeitos explorassem o *software* durante 10 minutos, experimentando os recursos (figura 15) encontrados neste e esclarecendo dúvidas.

Figura 15 - Vivenciando o ambiente tecnológico HagáQuê



Fonte: Foto do acervo pessoal da pesquisadora.

Ao término do tempo entreguei um tutorial impresso sobre o HagáQuê (Anexo V) a cada grupo, dando algumas explicações sobre a construção da HQ, que poderia ser realizada na 1ª fase ou em outra diferente. O fato é que a construção da história não seria terminada naquela aula.

Durante o período determinado para experimentar o *software*, os sujeitos puseram em exercício a sua autonomia, trazendo à tona o pensamento de Freire (2016), segundo o qual cabe ao professor a responsabilidade em proporcionar ao aprendiz a possibilidade de pensar por si, de elaborar seu pensamento crítico e criativo, conforme mencionado em bases teóricas. A importância, enquanto professora naquele momento, consistiu em respeitar os estudantes como indivíduos capazes de descobrir, explorar o *software* e obter informações, transformando-as em conhecimento para que, assim, o objeto explorado não passasse simplesmente de um instrumento, mas de um recurso a agregar valor para o desenvolvimento das HQ. Essa postura foi muito importante, pois, desta forma, o conhecimento de mundo e as habilidades tecnológicas dos participantes foram postas em ação.

As observações de cada grupo e as observações gerais realizadas pela pesquisadora, durante esta fase, foram as seguintes:

- Geral - vários grupos tentaram importar imagens com a extensão png., porém as máquinas não aceitaram que as imagens fossem salvas, por restrição da rede. Em consequência, utilizaram o *paint* e, a partir daí, trabalharam as imagens, houve a preocupação na sua elaboração e, como a maioria trabalhou em equipe, observou-se a

destreza no manuseio do *software*, mesmo sem conhecimento prévio deste, tanto pela fácil usabilidade do recurso, quanto pela facilidade em lidar com a tecnologia o que configurou um fator marcante.

- Específica - perguntas/frases elaboradas pelos alunos: “professora, fazer a HQ no rascunho é melhor do que no computador... no computador dá muito trabalho, professora”; “professora, aqui a gente pode misturar as imagens também? ”; “professora, é só pra escrever em inglês, é ?”; “*teacher*, como a gente faz pra trazer outras imagens?”; “*teacher*, é massa ter aula no computador”; “a gente prefere no computador, professora, aquela parte do papel dá mais trabalho... aqui é mais legal”. Os alunos se referiram a pesquisadora como professora.

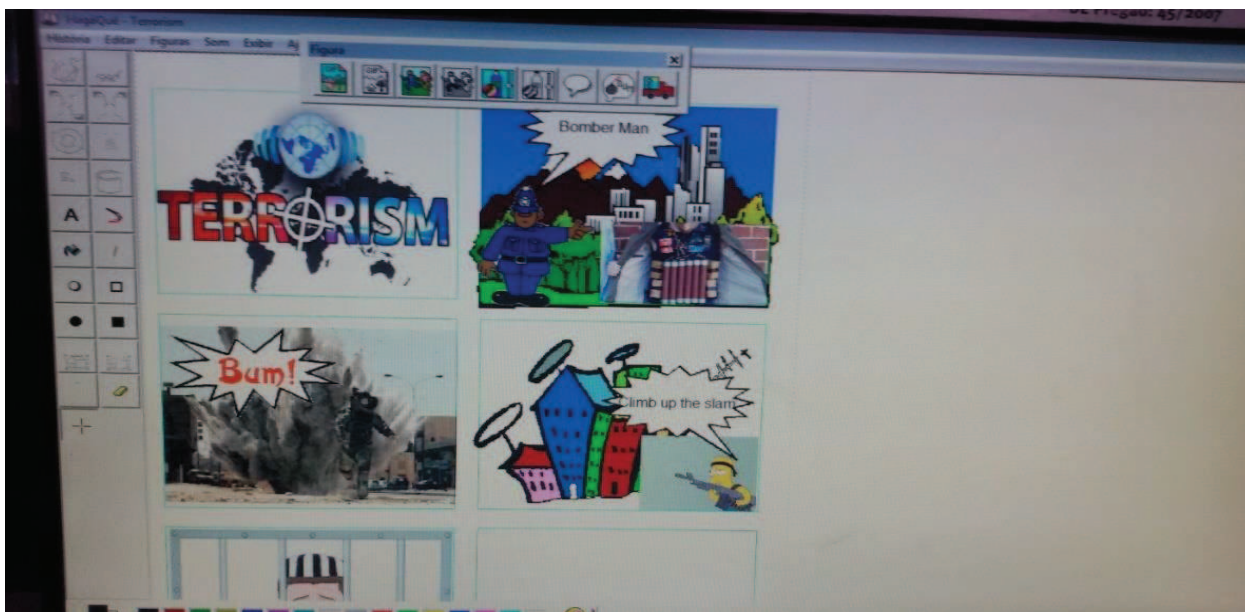
A atividade foi realizada no período de 1h30 de aula.

**Aula 6** – A pesquisadora ligou os computadores para que os alunos pudessem dar continuidade às histórias durante 1h30. Ao procurarem pelas HQ que haviam sido salvas, estas não estavam mais nos computadores. A pesquisadora abriu novamente o *software*, mas, infelizmente, as HQ haviam sido apagadas, assim como as imagens importadas também pelos alunos. A pesquisadora entrou em contato com o responsável pela área de Tecnologia e Informação (TI), que alegou ter desinstalado o acesso de usuário pelo qual os alunos entraram e, conseqüentemente, as histórias foram apagadas. Diante desse incidente, muitos alunos ficaram frustrados e chateados.

Assim, oito grupos reiniciaram as histórias, porém, não de onde pararam, enquanto os outros dois grupos puderam continuar as HQ porque estavam utilizando *notebooks*. Essa situação causou impacto no trabalho de ensino com os alunos, percebendo-se que alguns grupos optaram por desenvolver uma nova HQ, contudo, desenvolveram com maior maestria a história nova. Ressalta-se a habilidade da geração dos nativos digitais (PRENSKY, 2007) em dominar as TDIC, pois construíram novos textos e importaram novas imagens em menor tempo, fazendo uso de suas habilidades tecnológicas. Os grupos que reconstruíram suas histórias apresentaram maior domínio por já terem explorado o *software* e terem adquirido habilidade sobre o recurso tecnológico. Nesse contexto, observou-se que alguns grupos continuaram com as HQ retratando a violência (figura 16), fator social significativo para os sujeitos.

**Figura 16 - Desenvolvimento da HQ através do *software* HagáQuê retratando fator social**





Fonte: Início da HQ desenvolvida pelo grupo sete (G7)

Conforme asseverado por Rama e Vergueiro (2014), cujo pensamento é corroborado por Brown (2000) e Koch (2014), a criação da HQ implica na construção das cenas e fomenta o processo criativo estabelecendo a interação do autor com o texto, tornando o processo da escrita mais fluida.

**Aula 7** - Devido ao ocorrido com os problemas técnicos, a pesquisadora providenciou mais três *notebooks* para que substituíssem os que não funcionaram no laboratório, de modo a permitir que os alunos prosseguissem no desenvolvimento dos trabalhos sem nenhuma interrupção em decorrência de problemas técnicos ou humanos. Os alunos deram continuidade à produção com maior fluidez e mais apropriação do ambiente digital, observando-se que os recursos do *software* foram utilizados com segurança devido ao conhecimento adquirido. Os sujeitos, nesta aula, estruturaram sua HQ fazendo alterações para que na aula seguinte a revisassem. A atividade ocorreu durante o período completo de aula.

**Aula 8** - Os alunos revisaram e finalizaram suas HQ completando o ciclo apresentado na figura 2, correspondente a **Engrenagem do Processo de Fomentação das Ideias**. Cada grupo utilizou o tempo necessário para a revisão.



## 5.2 ANÁLISE DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS DESENVOLVIDAS DE FORMA COLABORATIVA ATRAVÉS DO SOFTWARE HAGÁQUÊ

As HQ aqui apresentadas, foram desenvolvidas em inglês e encontram-se traduzidas no Apêndice VIII.

### HQ 1- Título: *The Explosion* (A Explosão)

A HQ1 relata a história de um menino que se vê em apuros com a polícia e acaba explodindo. A seguir, apresenta-se a análise da construção da HQ 1, trazendo à luz pressupostos teóricos.

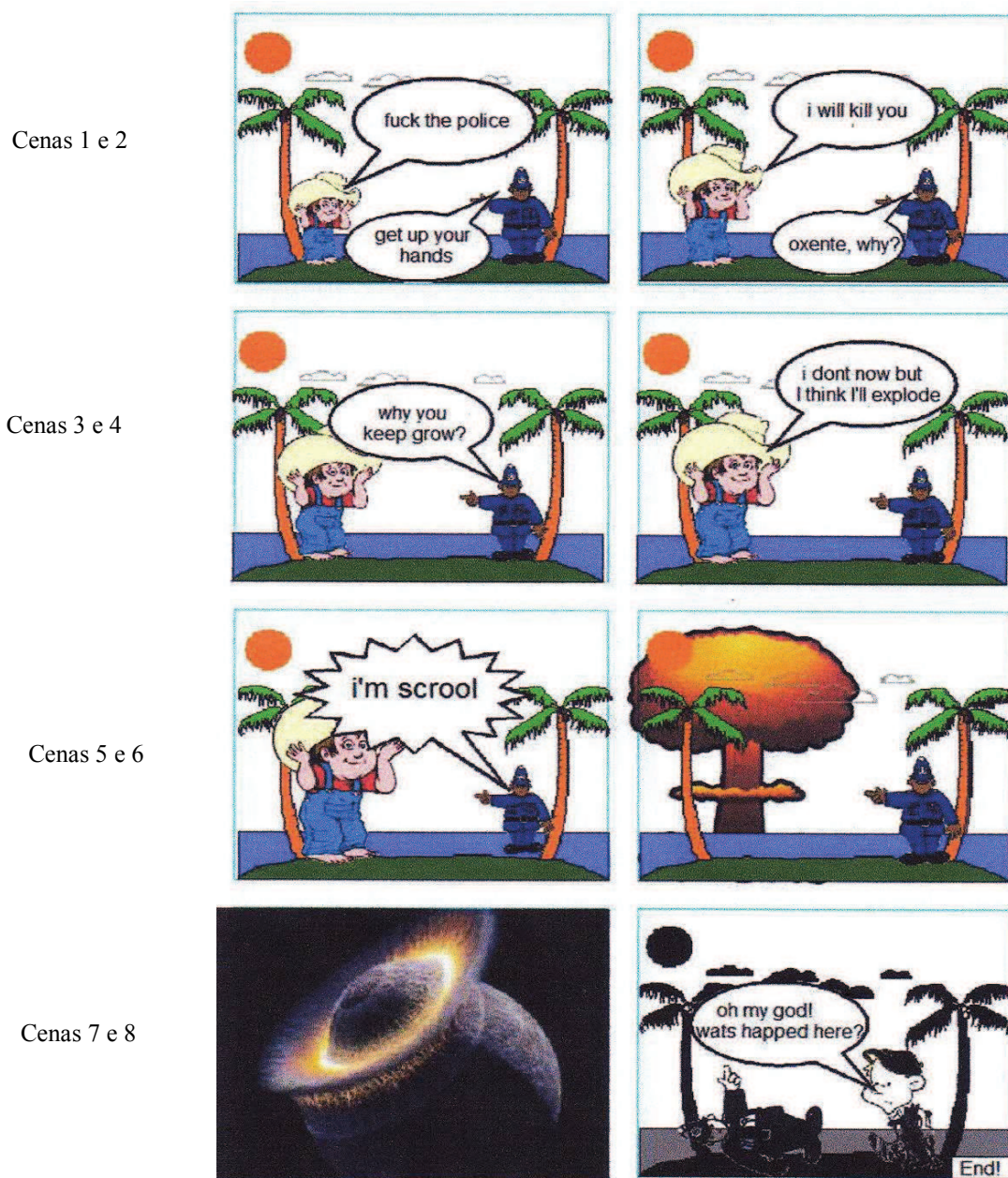
A exemplificação trazida na HQ1 (figura 17), a seguir, demonstra, na produção de escrita, a presença da L1 representada pela interjeição *oxente*, expressando surpresa na cena dois.

Esse estudo denomina-se, na atualidade, como prática translíngue<sup>24</sup>, que emerge naturalmente com a quebra da norma padrão da língua, com o uso, neste caso, da L1, trazendo a identidade do sujeito sem que a comunicação seja afetada, mas sim enriquecida. Estudos de teóricos, tais como Canagarajah (2013), Lu e Horner (2013), apresentam um discurso que vai de encontro às orientações monolíngues, defendendo a superdiversidade, a mistura de línguas não como algo deficiente ou indevido.

---

<sup>24</sup> O translanguismo é um conceito que vem ganhando força nos campos de estudos da linguagem e dos letramentos, enfatizando a ideia de zonas de contato e uma orientação mais aberta e dinâmica em relação às línguas, as linguagens e a outros recursos semióticos. O translanguismo vai de encontro aos padrões, conceitos advindos das práticas monolinguistas, que impõe o ensino da língua padrão, a busca pelo domínio do idioma tendo como base a cultura do nativo e a assimilação da língua tendo como referência povos como proprietários legítimos da língua. Entretanto, o conceito de prática translíngue não é novo e vem sido debatido em diferentes terminologias como é o caso do estudo realizado por Garcia (2009) com o bilinguismo (ROCHA; MACIEL, 2015).

Figura 17 -HQ1



Fonte:  
HQ

elaborada pelo grupo três (G3)

A prática translingue, defendida por Canagarajah (2013), explica que, segundo essa abordagem, alunos podem desenvolver a habilidade de fundir os recursos das diferentes línguas em situações de interseção para a construção de novos significados, desenvolvendo a competência comunicativa. Canagarajah (2013) afirma que o neologismo translíngue é certamente necessário e, sobre isto, explica que o translinguismo trata a prática textual de uma forma híbrida e emergente facilitando as tensões entre as línguas ajudando a ir além dos termos

multi, mono ou uni e pluri. A prática translingue permite que uma palavra de uma língua seja misturada a outra língua sem que haja problema na identidade ou no valor linguístico.

Assim sendo, a expressão *oxente* foi utilizada como um recurso de expressão e comunicação, desenvolvendo a sua proficiência como proprietário desta expressão que ultrapassam a presença da L1 na comunicação. Ainda na análise da HQ, na cena um, a expressão *get up* conduz à representação da ideia de mãos ao alto, que permite outras possibilidades de expressão, tais como *put up* ou *hands up*. Mesmo utilizando a expressão *get up*, os sujeitos do grupo se comunicaram e utilizaram as imagens de forma a levar o leitor a compreender sua fala através da escrita.

Na elaboração das cenas (1 a 6), evidenciou-se o uso das imagens e personagens oferecidos pela interface do *software* HagáQuê. Nas cenas seguintes, uma análise a ser pontuada foi a presença da expressão da linguagem através de signos visuais pela importação e ressignificação das imagens (cenas 7 e 8), salientando o valor heterogêneo e híbrido presente na HQ, asseverado por Barton (2015) ao valorizar a multimodalidade da HQ pela expressão significativa que remete ao uso do palavras e imagem e sua expressividade.

Seguindo este mesmo pensamento, verifica-se capacidade criativa e interpretativa nas cenas 7 e 8, que evidenciaram uma representatividade de linguagem semiótica, pela mensagem comunicada na explosão do planeta, e da mudança da imagem para preto e branco retratando a ideia de completude e transformação da situação, sendo esta simbólica. Respalando-se nessa concepção, Rama e Vergueiro (2014) apontam que texto e imagem juntos ensinam de forma mais eficiente, o que permite dizer, consoante com o raciocínio desses teóricos, que se concorda com eles a esse respeito.

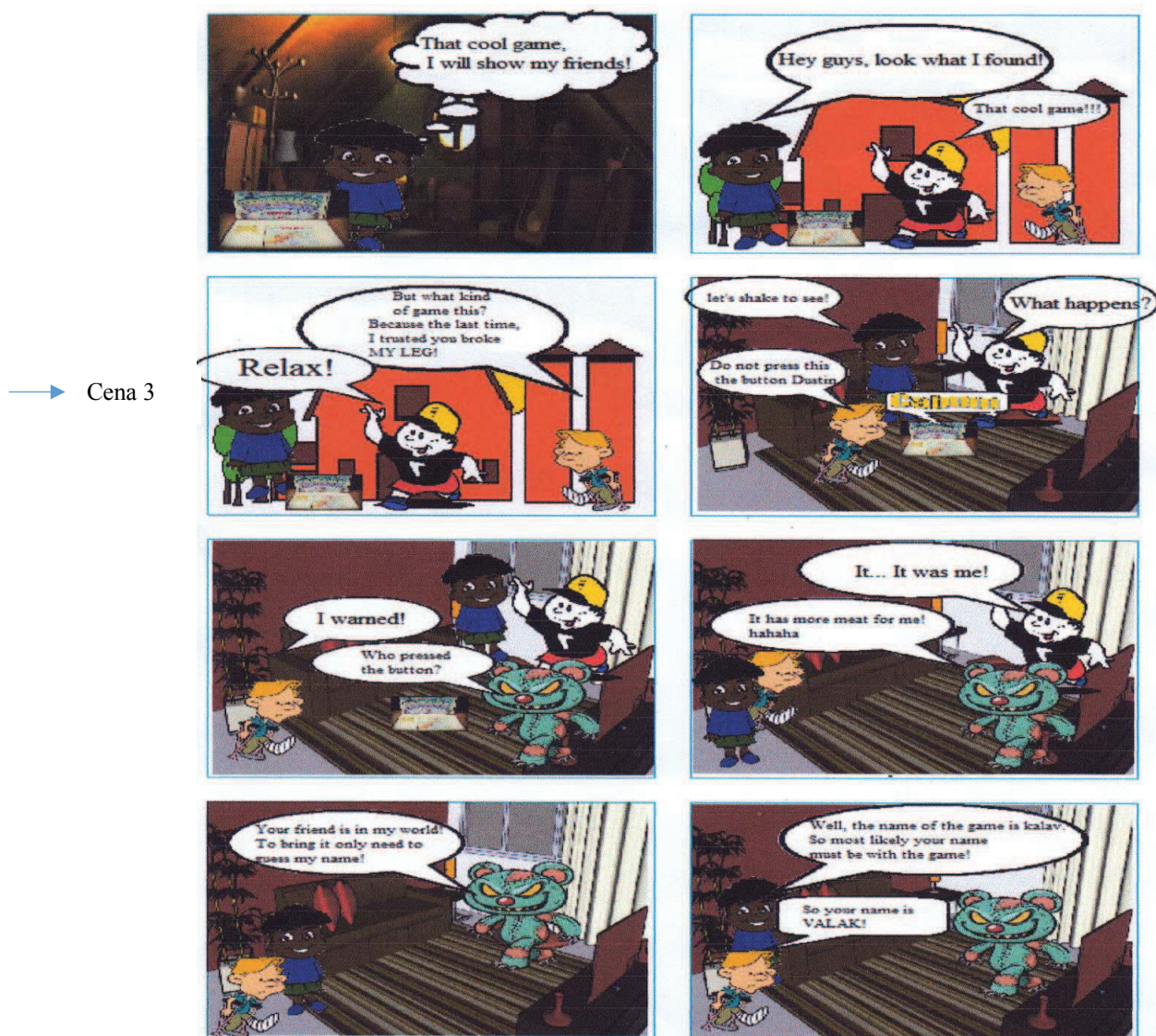
Isso demonstra a validade da HQ como atividade de ensino na LI, pois a ideação do G3, como equipe colaborativa, onde cada integrante contribuiu com ideias e sugestões quanto à organização e desenvolvimento da HQ, teve como finalização esta produção: *The Explosion*.



## HQ 2- Título: *The Game* (O jogo)

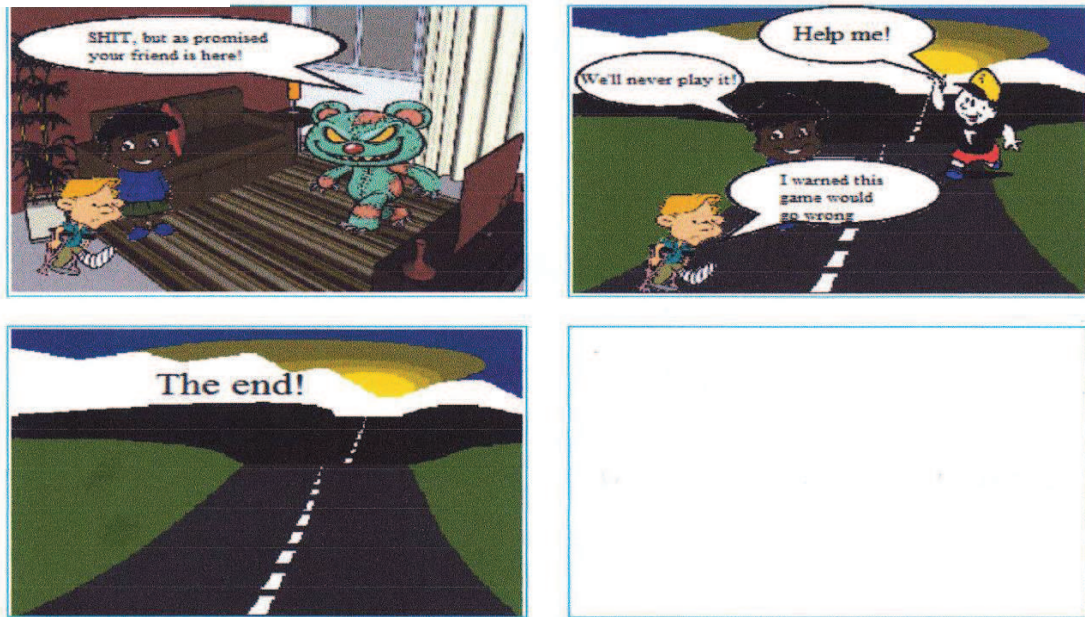
A HQ 2 relata a história de um grupo de três amigos e um jogo. Um deles encontra um jogo e convida os outros para jogá-lo, contudo, em outra ocasião, um dos colegas não teve sorte com o jogo e acabou tendo sua perna engessada, ficando desconfiado com o convite. Esse foi, portanto, o enredo desenvolvido pelo G5 (figura 18).

Figura 18 - HQ 2



*Continua...*

*Continuação...*



Fonte: HQ elaborada pelo G5

Na análise desse trabalho, pode-se dizer que o G5 construiu sua HQ baseada em diálogos, fazendo o uso de balão bola, com a fala dos personagens representada na produção textual, na qual os alunos fizeram uso do assunto abordado em sala de aula pela professora da turma. Além da consolidação do ponto gramatical, os aprendizes desse grupo utilizaram somente as imagens do *software* HagáQuê. A interface do *software*, de natureza lúdica, provocou, nesse grupo, a criatividade mediante os recursos próprios oferecidos pela interface e que fomentaram o domínio da linguagem escrita.

Durante as aulas ministradas pela professora da turma, um dos pontos ensinados foi sobre as *linking words* (palavras de ligação), sendo observado o uso de algumas delas na HQ, tais como, *because* e *but* (cena 3). Isso mostra a aquisição do ponto gramatical sendo utilizado contextualmente e com coerência dentro da HQ, o que serve para demonstrar que, com a adoção de uma metodologia diferente, como a HQ, a produção da escrita se torna efetiva, os aprendizes são estimulados a utilizar os conteúdos linguísticos por meio de uma atividade lúdica e pedagógica, fugindo, assim, das atividades tradicionais de escrita.

Diante do processo de produção da escrita, discutido na seção 2.4, outro ponto a ser ressaltado e afirmado por Brown (2000) diz respeito à importância do compartilhamento de informação do aluno com o professor na construção da escrita. Essa etapa é importante à construção da autonomia do sujeito e, também, para a relação e interação professor x aluno. No caso desta investigação, os alunos consultaram a pesquisadora participante para elucidar

dúvidas quanto a alguns verbos no passado: *found*, *broke* e *warned*. A estratégia utilizada pela pesquisadora foi a de *mixed verbs*, ou verbos misturados.

Assumi o papel de professora, escrevi os verbos no presente e duas formas diferentes dos verbos no passado a fim que os aprendizes discutissem e chegassem a um consenso quanto à resposta. Dessa forma, eu agora no papel de pesquisadora participante, conduzi os estudantes a construírem o aprendizado por si, através de um processo compartilhado ao trabalharem com o parceiro. Tal estratégia, quando utilizada pelo docente, tem o objetivo de orientar o aprendiz a compreender o assunto por si e assumir responsabilidade no seu aprendizado, podendo levá-lo ou não a construir sua autonomia. A autonomia, discutida por Freire (2016) e por teóricos como Leffa (1994), Little (1990) e Ur (1991), se faz presente no ensino na atualidade.

Conforme publicado por Leffa (1994), Dickinson, em seu artigo *Learner autonomy: what, why and how?*<sup>25</sup>, cita que a autonomia no aprendizado, no sentido do aluno tomar as atitudes necessárias para o seu aprendizado, o torna menos dependente do professor ao buscar respostas por si, se tornando mais independente. Assim, a HQ 2 assevera o pensamento exposto por Oliveira (2015), quando este menciona que a autonomia, como um recurso lúdico, serve de prática de estrutura gramatical, sendo este fato verificado na produção apresentada pelo G5, de acordo com o que se apreende da figura 17. A história apresentada revela a capacidade que os sujeitos tiveram de produzir através da escrita suas ideais.

### **HQ 3 - Título: *Spider Pig* (Porco-Aranha)**

Essa produção traz um super-herói como personagem principal, o *Spider Pig*, uma mistura do Homem-Aranha com um porco. Mais uma vez a HQ aduz o espírito criativo dos aprendizes, fomentando a produção textual em inglês através da mídia digital. Sobre a criatividade Schneider (2013, p. 96) afirma que:

A criatividade pode ser definida como a capacidade de combinar. Assim, para se combinar com destreza é preciso ter o que combinar – ou seja, nós de informação – e ter a aptidão de juntar coisas na rede semântica que façam sentido.

A criatividade em trazer um personagem que mistura um super-herói e um animal da roça, é locupletada pela contribuição da TDIC neste processo, pois nem todos os indivíduos

---

<sup>25</sup> Aprendiz autônomo: o que, porque e como? (Tradução nossa).



têm a habilidade artística de desenhar, e os recursos tecnológicos ajudam a transformar as ideias em prática. Sendo assim, os alunos importaram a imagem da internet e trouxeram o personagem *Spider Pig* para a HQ.

Os alunos importaram imagens de um cenário sombrio, representando a situação de perigo que tratava o enredo da HQ, e o aspecto multimodal pelo *layout* (BARTON, 2015), ressaltando assim o domínio dos aprendizes com o computador, outrora asseverado por Prensky (2007) por provocar estímulos que aguçam a criatividade e participação na produção textual. Os sujeitos investigados foram capazes de elaborar uma HQ explorando o recurso externo oferecido pelo *software*, bem como trabalhar com a linguagem representativa do enredo da história criada por eles (figura 19).

Figura 19 - HQ 3



Fonte: HQ elaborada pelo G7

Em sintonia com o pensamento de Prensky (2007), Schneider (2013) defende a valorização da prática de atividades tecnológicas que proporcionem ao educando o desafio de

assegurar competências e habilidades face aos desafios propostos pela atual conjuntura educacional. Isso posto, demonstra-se a importância das HQ por meio da TDIC como atividade pedagógica que vem a inserir valor contributivo no processo de aprendizagem do aluno.

Continuando com essa análise, identificou-se que o G7, autor da HQ 3, utilizou balões em três formatos diferentes para expressar os diálogos nas cenas dois, três e quatro. Nas cenas dois e quatro, utilizou o formato balão que expressa a fala e, em outro momento, manifestado no balão quadrado (cena 4), representou os super-heróis *spider e iron dog* (aranha e cão de aço) que ainda não haviam entrado em cena. Com a entrada em cena desses personagens, o balão de pensamento surge (cena 5) com o plano dos super-heróis. O uso de diferentes balões demonstra maturidade e cuidado na construção do texto constatando que houve preocupação dos participantes em deixar a sua mensagem clara. Além desse aspecto analisado, o ponto gramatical, conforme já discutido na HQ2, que é afirmado por Oliveira (2015), também foi produzida na HQ3, mostrando a consolidação do assunto tratado em sala de aula na produção da escrita. A história revela que assuntos tratados em sala de aula foram assimilados e utilizados na história de forma criativa fugindo dos moldes de atividades tradicionais.

#### HQ 4 -Título: *The Addicting Game* (O Jogo viciante)

O G8 elaborou uma HQ com o personagem de *Homer Simpson*, bastante criativa e com tema voltado para a realidade atual: o vício em jogos eletrônicos (figura 20).

Figura 20 - HQ 4





*Continuação...*



Fonte: HQ elaborada pelo G8

O tema envolvendo jogos eletrônicos faz parte do cotidiano dos jovens e da maioria das pessoas, na atualidade. O vício em jogos eletrônicos é uma situação que induz as pessoas a distrações, pois ficam absortas pelo jogo virtual e podem ser levadas a situações de perigo, como aconteceu na HQ 4. Schneider (2016) analisa o jogo *Pokémon Go* e os hábitos viciantes que colocam em risco os jogadores virtuais, causando dispersão do mundo físico diante da concentração em demasia no jogo que pode ser viciante. O enredo da história, ora apresentada, reflete a conscientização que os aprendizes têm diante do vício causado por jogos eletrônicos. E, como afirmaram Rama e Vergueiro (2014), a análise detalhada dos fatos para definir os

acontecimentos mais importantes atribui significado inerente ao contexto do sujeito. Os aprendizes, ao abordarem um tema que para eles é significativo, contribuem para o *input* na elaboração de novos textos.

Ainda sobre a HQ4, cabe destacar o uso de diferentes formatos de balões utilizados que expressam diversas formas de linguagem: balão bola, balão grito e o desenho de um retângulo. O balão formato grito salientou uma exclamação, que exprimiu a descoberta do personagem *Picachu*; o balão bola, que expressou a fala do personagem; e o quadrado representou a narração, onde os acontecimentos da HQ foram relatados. Ressalta-se a presença da representação verbal do som através da onomatopeia *BUM*, na cena sete, demonstrando a mensagem de uma explosão. Assim como nas demais HQ, a criatividade constitui-se um ponto a ser evidenciado.

A escolha de narração, na produção textual, foi evidente, mostrando o conhecimento linguístico dos aprendizes ao narrarem a história. Dialogando com Rama e Vergueiro (2014, p. 31),

[...] nota-se que as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos que atuam em constante interação: o visual e o verbal. Cada um desses ocupa, dentro dos quadrinhos, um papel especial, reforçando um ao outro e garantindo que a mensagem seja entendida em plenitude.

Percebe-se que, mediante a produção escrita, o G8 demonstrou domínio e fez uso por duas vezes, uma no rascunho (subseção 5.1) e outra na produção final, do texto mediante linguagem verbal não dialogada, narrativo. Em ambas as situações, a mensagem foi bem explanada, nomeadamente o uso de L1, que se fez presente na forma rascunho e na produção na mídia digital, fazendo a escrita completa em inglês. Analisa-se diante desse fato, a importância do processo na produção da escrita defendido por Brown (2000), reforçando a importância da revisão e reescrita, no sentido do tempo permitido aos alunos de descobrirem o que querem dizer e escrever.

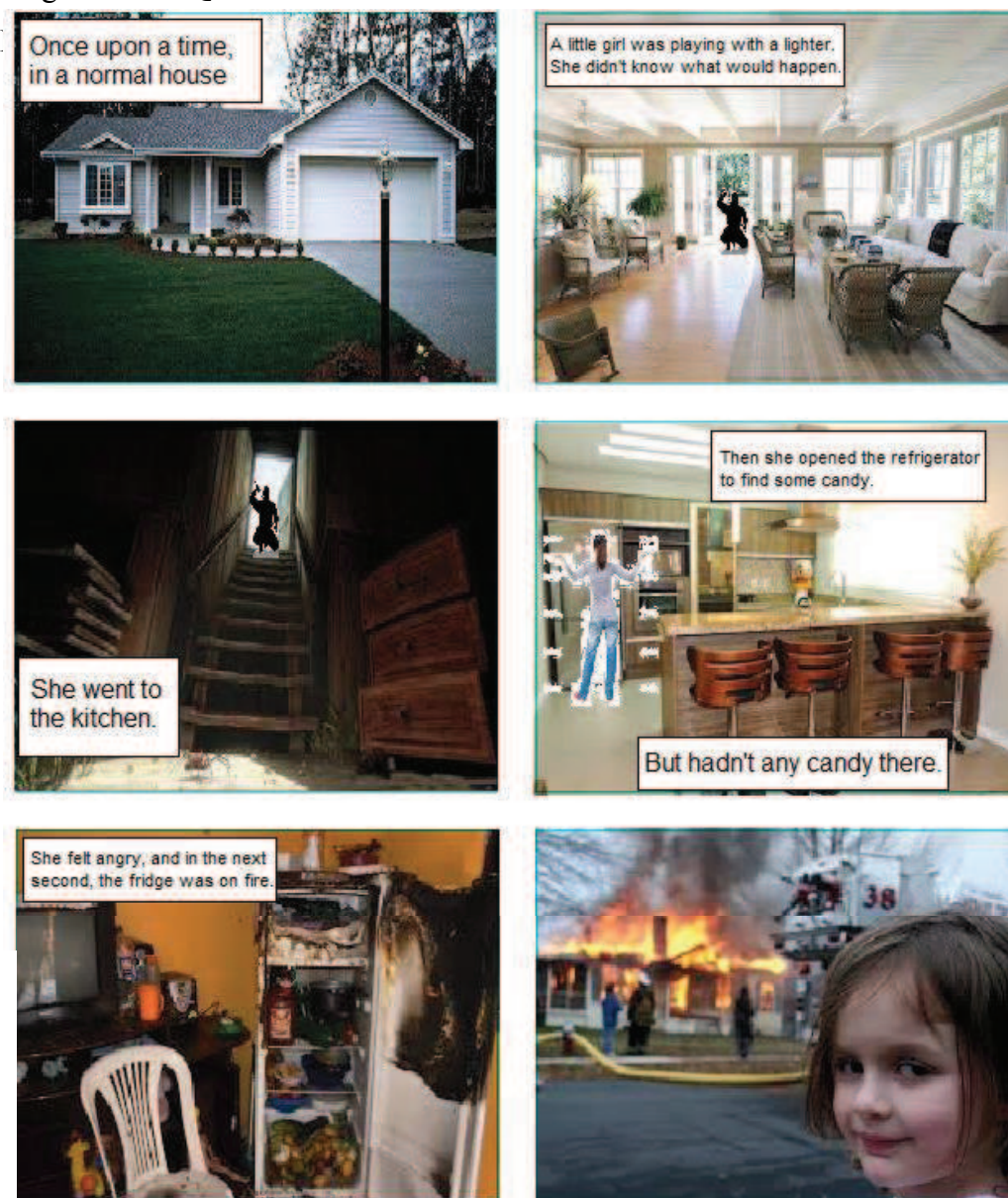
As palavras de ligação foram aplicadas nessa produção, sinalizando assimilação do assunto anteriormente ensinado nas aulas da professora titular da turma. A produção da HQ funcionou como atividade pedagógica lúdica na consolidação do ponto ensinado. Diante do exposto, concordo com Rama e Vergueiro (2014), quando estes defendem que um texto escrito através da linguagem dos quadrinhos exigirá dos alunos uma análise detalhada dos fatos para definir os acontecimentos mais importantes da história a ser contada, assim como para outros gêneros e para esta dissertação. Tal fundamento é evidenciado nesta HQ. A narração das cenas

e os diálogos estão em coesão com a construção da HQ, que foi elaborada através de imagens diversas dos personagens da família *Simpson* e ressignificadas para dar vida ao enredo da história *The addicting game*.

### HQ 5 – Título: The Bad Girl (Garota má)

O G6 desenvolveu uma história com enredo voltado para um incêndio provocado por uma menina má (figura 21).

Figura 21 - HQ 5



Fonte: HQ elaborada pelo G6

A produção textual foi totalmente elaborada por narração, em todas as cenas, sem construção de diálogo, uma vez que somente uma personagem e o narrador fizeram parte da história. O enredo foi bem elaborado e não houve interferência da pesquisadora na construção dos alunos, muito embora esta, ao monitorar a produção dos estudantes, percebesse que não estavam sendo usados balões de diálogo e, em concordância com a teoria freiriana (2016), respeitou a autonomia dos aprendizes. Tal decisão, foi tomada à luz das palavras de Freire (2016, p.133), quando este ressalta que, como docentes, deve-se “viver a abertura respeitosa aos outros e [...] tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica”, demonstrando ser a forma de expressão dos alunos de grande importância, o que colaborou para que, como pesquisadora e professora, percebesse a visão dos estudantes e pudesse trazer este relato para sua experiência profissional.

Embora fugindo do formato dialógico do HQ, o objetivo da atividade foi atendido, pois a produção da escrita em inglês foi bem elaborada pelo formato narrativo e comunicou a mensagem de forma clara. Ademais, pontos como a criatividade, a colaboração e autonomia se fizeram presentes neste grupo, conforme foi observado pela pesquisadora.

### 5.3 ANÁLISE DE DADOS SOB A ÓTICA DOS DISCENTES E DA PESQUISADORA

Considerando a vivência dos sujeitos arrolados na pesquisa, foram coletados dados através da entrevista e do questionário visando confirmar o objetivo geral da pesquisa que é o de compreender a efetividade da estratégia de ensino através da HQ através dos meios digitais.

Primeiramente, apresentei nesse contexto, a professora titular das turmas, a senhora Carla Grasiela Limeira Cardoso, professora substituta desde o ano de 2015 no CODAP que gentilmente oportunizou a realização da pesquisa em suas turmas. A professora não tinha conhecimento do *software* HagáQuê antes da realização desta pesquisa. A professora acompanhou algumas aulas observando a atuação dos alunos e ajudando com o monitoramento dos alunos além de gentilmente ceder seu notebook para alguns alunos produzirem as HQ. Carla pontuou os seguintes aspectos sobre o *software*: *muito legal e interativo que desperta a criatividade dos usuários*. Ela não o conhecia, já havia usado um outro ambiente online do site do Garfield e pretende usar o HagáQuê com suas turmas, pois acredita que abre um leque para várias atividades e explora várias áreas de conhecimento.

No tocante à participação dos sujeitos investigados na entrevista do 9º ano, dos 12 alunos esperados, apenas 8 estudantes compareceram no dia previamente agendado. Os presentes

relataram que os faltosos haviam ido a uma atividade extra de outra disciplina. O horário combinado para a entrevista correspondeu a um intervalo e o professor de outra disciplina solicitou a presença dos demais alunos. Embora o número de alunos não tenha sido o que a pesquisadora esperava, a entrevista correu tranquila, em um ambiente descontraído e de valor contributivo para a análise de dados. Parte daí um dos pressupostos teóricos, tal como de Angrosino (2009), referente à flexibilidade da pesquisa qualitativa, que permite transitar por universos sem seguir a rigidez dos fatos e sem ser moldada por padrões que a possam tornar engessada.

Conforme mencionado na seção 4, relativamente à metodologia, os questionários fizeram parte da análise de dados para que a opinião do grupo, como um todo, fosse valorizada. Responderam ao questionário 52 sujeitos. A partir das leituras das HQ e dos questionários, respaldadas pelos pressupostos teóricos, as categorias de análise estabelecidas foram: a prática sociointeracionista no processo de aprendizagem colaborativa; o potencial educativo do *software* HagáQuê na produção da escrita em inglês e as HQ através da mídia digital como estratégia de desenvolvimento da escrita.

Verificando a prática colaborativa baseada na teoria vygotskiana, na questão 3 da entrevista, analisaram-se as respostas dos sujeitos com respeito à prática de interação. Relata-se que as respostas dos sujeitos estão literalmente transcritas, representadas por uma fala coloquial de alunos na faixa etária de 14 e 16 anos de idade. Em observância ao aspecto ético, os sujeitos não foram identificados nominalmente, porém designados, em um crachá, com letras de A a H. Algumas falas se encontram sublinhadas, pois continham percepções mais aprofundadas para a análise de dados e fundamentação.

Anteriormente ao início das perguntas, expliquei a importância da entrevista para uma pesquisa, ressaltando o sigilo das respostas e explicando como ocorreria este procedimento. Dando prosseguimento, iniciou a gravação das perguntas, conforme de transcreve a seguir

**Pesquisadora:** Como foi essa experiência de compartilhamento, de criação de informação com os colegas? Teve isso no grupo de vocês?

**A:** Foi boa. Sim.

**B:** Legal. Sim.

**C:** Não sei. Acho que sim.

**D:** Boa. Sim.

**E:** Boa. Sim.

**F:** Legal. Sim.

**G:** Humm. Mai ou Menos.

**H:** Foi Boa. Sim.

**Pesquisadora:** Fale mais sobre esta experiência.

A: A gente se ajudava. Tinha horas que todo mundo queria falar, mas dava certo.

B: Tinha um colega que sabia mais e ajudava, mas todo mundo se ajudou.

C: Acho que é, foi assim.

D: A gente tinha muitas ideias, mas escrever antes ajudou para escrever no computador e a gente conversava e eu quando não sabia escutava e quando eu sabia falava

E: Um ajudou o outro. Foi bom.

F: O grupo foi bom, uns falavam e os outros procuravam no computador e depois a gente foi escrevendo as falas. Mas a gente se ajudou e foi massa. (risadas)

G: Foi o mesmo que o B falou. (risadas)

H: Foi bom sim, uns falavam mais e outros menos, às vezes um colega não queria, mas deu certo e a gente fez.

Analisando as respostas dos alunos, percebi uma positividade diante da interação e colaboração na execução da atividade, em especial na fala dos alunos B e D. Através dessas respostas, foi notado, de forma singular, o entrosamento e compartilhamento das informações entre eles. A resposta do aluno D reforça as palavras de Prensky (2007) ao fazer alusão às práticas que os alunos desejam em relação ao outro, qual seja, a de ser ouvido, trabalhar em grupo e compartilhar as ideias. É reforçada a ação de ajuda e colaboração de uns para com os outros no excerto de A e F. Posto isto, a teoria de Vygotsky (1998) se encontra vivenciada pelos sujeitos da investigação, fazendo sentido a prática de relação social, apoio e aprendizado por meio do contato com o outro.

Dentre os aspectos levantados no questionário, em específico na questão 10, sobre a relação de colaboração, esta foi de fácil constatação, com a resposta de 51% dos discentes ao afirmarem que a presença da colaboratividade, entre eles, ocorreu no aspecto de desenvolvimento da atividade, para 21% no apoio ao uso do *software* HagáQuê e 15% responderam quanto ao esclarecimento de dúvidas. A relação de interdependência defendida por Vygotsky (2010), representada nas respostas dos discentes, é decorrente de um amadurecimento e desenvolvimento potencial que se debruça sobre a capacidade de desenvolver tarefas com a ajuda de companheiros. Ajuda essa elaborada por intermédio de apoio em questões do desenvolvimento da atividade e no uso do *software* HagáQuê.

Corroborando com o pensamento vygotskyano, o célebre educador Paulo Freire (2016), também em teoria compõe o pensamento de que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, pois somos resultado das trocas com o mundo, com o outro, levando-se em conta que os homens se educam entre si. O conhecimento assimilado através das trocas com o mundo são práticas educadoras não formais, conforme se aprende do pensamento freiriano, segundo o



qual a educação ocorre através das relações. Dessa forma, o homem se mediatiza por entre as relações e se compõe como indivíduo educado.

Retomando as TDIC, mais especificamente em cima da atividade realizada da HQ por meio de mídia digital e do potencial educativo do *software* HagáQuê, as perguntas referidas na entrevista foram de número 5 e 6, cujas respostas com maior embasamento se encontram a seguir transcritas.

**Pesquisadora:** Então, vejam só... quando eu digo gênero textual falo história em quadrinhos... vocês acham que os balões, as imagens, produziram algum estímulo para produção textual de vocês? Sim ou não? Por quê?

**A:** As figuras já vinham prontas e a gente não tinha que desenhar... Ahhh e o meu grupo gostou mais de escrever o texto e não no balãozinho

**Pesquisadora:** Mas, não desenhar foi bom ou ruim?

**A:** Não teve problema não, a gente tinha muitas ideias, mas depois procurava, e procurava e achava

**D:** Sim, professora. As imagens ajudaram muito a criar as frases, só que os desenhos só tinham uma expressão se a gente queria ele sorrindo ou triste... mas aí a gente tinha que procurar e criar e eu achei legal.

Perante a reposta de A, “[...] e o meu grupo gostou mais de escrever o texto e não no balãozinho”, ressaltam-se os aspectos da narrativa e a multimodalidade da HQ. O fato de não usar a linguagem verbal dialógica e sim a narrativa em inglês, simplesmente qualifica a produção textual, demonstrando competência comunicativa na descrição dos acontecimentos. Os discentes foram capazes de construir o seu repertório através da HQ por mídia digital, e o fato de procurarem as imagens, suscita, conforme Freire (2016, p.33) discorre,

a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

A procura pela imagem ideal, instigada pela inquietação de achá-la, demonstra a relação de comprometimento e desvelo para com a atividade. A criatividade aguçada provoca, no indivíduo, uma inquietação para chegar à construção de seu objetivo. E, a construção do objetivo dos discentes dizia respeito a escrever uma HQ *online*, isto é, a busca pela imagem que interpretasse o verbal por meio do texto escrito *online*. O fragmento da fala de D, “as imagens ajudaram muito a criar as frases, só que os desenhos só tinham uma expressão [...]”, permitiu se verificar aqui, mais uma vez, a importância atribuída às imagens, embora a interface do *software* não oferecesse uma opção flexível, tal como desejada pelos alunos e, diga-se também, por mim. Observa-se uma limitação do software quanto a expressão dos personagens.

Dando prosseguimento à análise, apresentam-se os seguintes diálogos:

**Pesquisadora:** Vocês acham válido trabalhar com história em quadrinhos na produção da escrita?

**A:** Sim... ajuda a escrever melhor e a gente para mais... pra pensar e escrever corretamente.

**B:** Sim... foi bom pra ajudar a escrever e aprender os verbos e como aplicarmos no contexto.

**C:** Foi mais divertido pra escrever.

**D:** Sim, porque ajuda a escrever porque quando está escrevendo ajuda a entender melhor. Escrevendo no computador ajuda a usar o contexto e escrever melhor... só algumas palavras que a gente não sabia em inglês e aí perguntava à senhora.

**E:** Foi divertido e não precisava desenhar... era mais fácil achar as imagens.

**F:** Sim... ajudou a escrever no inglês mais fácil.

**G:** Foi mais divertido escrever e um ajudou o outro.

**H:** Acho sim, foi bom.

A HQ como atividade divertida, assim respondida por C, E e G, despertou o interesse em escrever. Essa vivência leva à reflexão sobre a importância de atividades muitas vezes consideradas maçantes, sem sentido e sem objetivo para os alunos, como escrever uma *composition* sobre as últimas férias, conforme mencionado na seção 1. Algumas atividades não proporcionam ao estudante uma produção que estimule o processo cognitivo, delimitando muitas vezes a dimensão que o texto poderia ter.

A diversão, como atividade lúdica, é aguçadora do imaginário e este, sendo bem aplicado, tem uma probabilidade maior de fomentar a escrita. Koch (2016, p.13), com base na teoria da atividade verbal de Leont'ev (1971), discute a influência das condições sociais e psicológicas, assim como Vygotsky em Koll (2010), como interferente na realização da atividade verbal, na realização de determinadas ações ou na forma de interagir socialmente através da linguagem. Explica o autor que a motivação, dentre outros fatores (situação, prova de probabilidades e tarefa-ação), é um dos fatores que implica na realização de determinado ato verbal.

A motivação, de acordo com Koch (2016), é um fator, no qual, geralmente, não há um motivo único, mas um conjunto de motivos que leva à realização de determinadas ações. Vygotsky (2008), similarmente, demonstra que o pensamento, propriamente dito, é gerado pela motivação, isto é, pelos nossos desejos e necessidades, os nossos interesses e emoções, trazendo as influências internas como fatores psicológicos na relação com a linguagem.

Os motivos, aqui designados, são apresentados através das seguintes respostas de fragmento do questionário (tabela 4):



Tabela 4 - Excerto do questionário

Descrição	Concordo plenamente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
a) Estimula a produção da escrita	33%	37%	27%	4%	0%
b) Promove o aprendizado cooperativo	37%	51%	12%	0%	0%
c) Estimula a motivação e interesse do aluno	18%	58%	18%	6%	0%
d) Ajuda no processo de aprendizagem	37%	49%	12%	2%	0%
e) Desenvolve autonomia	14%	33%	43%	10%	0%
f) Desenvolve a comunicação e a linguagem	33%	50%	17%	0%	0%
g) Desenvolve competência tecnológica	31%	38%	23%	8%	0%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Enfatizando os recursos encontrados no *software* HagáQuê, que foram de importância para o conteúdo disciplinar, verifica-se diante do *feedback* sobre o questionário (figura 11) que: 24% dos discentes ressaltam as possibilidade de escrever em inglês de uma forma diferente; 21% responderam sobre a possibilidade de aprender e se divertir ao mesmo tempo; 18% com a possibilidade de criar história em quadrinhos online; 15% com a possibilidade de expressar ideias através das histórias em quadrinhos e 22% a outros fatores. Ainda, os recursos potenciais encontrados no *software* HagáQuê contribuíram como fator motivador e interesse para 76% dos alunos.

Com base nesses dados, pode-se dizer que a atividade realizada por meio do software *HagáQuê* influenciou de forma motivadora e interessante na produção da escrita em inglês, atuando na interação com a mídia digital. Nesse contexto, quando A relata que “para pensar e escrever mais corretamente” é possível perceber o processo cognitivo, a habilidade cerebral através do pensamento, do raciocínio em ação para exercer a atividade e aprender, o mesmo ocorrendo nas respostas de B e D. Contudo, B demonstra preocupação em aprender os verbos. Salienta-se, então, a preocupação com a competência linguística, a respeito da qual a teoria de Krapels (1990) menciona a dificuldade na redação devido à baixa competência linguística. É sabida a necessidade e importância em se aprender os verbos, o vocabulário, a sintaxe, dentre

outros, para se construir o ILA, principalmente em estágios iniciais de aprendizagem. Mas, dependendo da abordagem a ser adotada, a competência linguística é adquirida de forma a levar o sujeito a ter competência comunicativa sem necessariamente ficar preso às normas e regras gramaticais.

O excerto de D, “[...] escrevendo no computador ajuda a escrever o contexto e escrever melhor”, atesta a importância do computador como ferramenta tecnológica a agregar valor na aprendizagem. Nessa fala, o aluno manifesta a sua preferência e competência tecnológica (PRENSKY, 2001), mas, caso não a tivesse, não seria capaz de demonstrar essa ferramenta como recurso de ajuda. Em outra pergunta, se questionou sobre a dificuldade de produzir uma HQ.

**Pesquisadora:** Vocês tiveram alguma dificuldade com relação à produção de história em quadrinhos no computador? Se tiveram, quais foram?

**A:** Não... o que foi ruim foi o acesso à internet.

**B:** Não tive dificuldades.

**C:** Não.

**D:** Os computadores apagaram tudo que eu fiz e eu tive que refazer várias vezes.

**E:** Dificuldade com a falta de recurso do computador... não da historinha.

**F:** Não

**G:** Não... normal.

**H:** Não tive dificuldades.

A fala de A, C e D, em destaque, corresponde a problemas que, infelizmente, podem acontecer com a tecnologia. O problema ocorrido devido à desinstalação do usuário dos computadores teve como consequência a perda de imagens, salvas pelos alunos, e das HQ. Tal fato ocasionou frustração não somente nos alunos, mas na pesquisadora também. O tempo que os aprendizes gastaram em ter que procurar novamente as imagens e produzir novamente as HQ, poderia ter sido aplicado na continuação das histórias e, provavelmente, alguns grupos não teriam mudado completamente suas histórias. Chama-se à atenção para o fato das TDIC não atenderem a contento os interesses do usuário podendo assim desestimulá-los. Prosseguindo:

**Pesquisadora:** Tá, então eu quero uma fala agora individual de cada um com relação a essa experiência. O que que vocês gostaram, o que que vocês não gostaram, se foi positiva, se não foi.

**A:** Foi positiva só que na hora do computador demorou muito foi semana após semana fazendo atividade... o negócio perdia tinha que fazer de novo isso me incomodou um pouco

**B:** Eu também achei positiva... no computador eu achei até rápido que a gente salvou rápido só que depois se perdeu... ehhh mas deu pra fazer direito com a proposta pedida

**C:** Eu achei positiva né... também só essa demora que teve que fazer tudo de novo demorou só isso.

**D:** Eu também achei positiva porque também na escrita e no computador a gente teve que criar uma coisa que a gente quis, sendo própria... eu achei muito legal e o que a gente fez no papel antes ajudou aquela parte do rascunho

**E:** Foi bom né pra ajudar a gente a produzir as coisas em inglês e a gente vai aprendendo a mexer nos programas.

**F:** Foi positiva.

**G:** Bom.

**H:** E eu gostei.

A importância do processo de produção da escrita, discorrido por teóricos como Brown (2000), Kaplan (1996) e Johns (1990), é evidenciada na fala de D ao relatar: “eu achei muito legal e o que a gente fez no papel antes ajudou, aquela parte do rascunho”. O rascunho aqui referido é a atividade de pré-escrita atrelada ao processo de revisão, pontuando a importância da elaboração da escrita em inglês dentro de um contexto escolhido por eles: “a gente teve que criar uma coisa que a gente quis”. Os PCN (1998) apregoam a importância do sujeito engajando na construção do discurso na LI e, também, com o uso de temáticas significativas para eles, sendo ratificado com o exposto que traz luz à concepção da interação do autor com o texto, fatores contribuintes a dirimir problemas na escrita.

A HQ, como atividade pedagógica, ajuda os discentes, principalmente os jovens, a obter estímulo e criar uma visão positiva referente à produção escrita, reforçando o papel da HQ como atividade multimodal, sociocultural, atuando como forma de expressão. Escrever precisa de instrução, preparação, e isto aconteceu durante o processo de pesquisa. Enfatizando o pensamento acima, Schneider (2013, p.87), relata que:

[...] oferecendo ao aprendiz a pesquisa e a colaboração como estratégias para a construção de conhecimento e levando a escola para o ciberespaço, quando, então, o ato de aprender não necessitará de tempo e nem de espaços pré-estabelecidos. Tudo isso assistido por um novo professor, o qual terá o papel de organizar o conhecimento, provocar, motivar e coordenar a aprendizagem dos seus alunos.

Frisa-se agora, a importância não somente da existência das ferramentas tecnológicas, mas do professor preparar atividades provocadoras do cognitivo, da comunicação, de promover a aprendizagem em um ambiente salutar, de interagir, de ser mediador com as TDIC. Cabe à escola promover recursos aos professores, estímulo, condições administrativas e humanas, entre outros, para que o seu ofício seja realizado com as TDIC. Compete ao aluno desejar aprender, se permitir errar, se permitir ser ensinado como um sujeito capaz de também aprender usando sua autonomia, de aprender com o outro e com as TDIC.

As TDIC, para fins educacionais, precisam do professor, da escola e do aluno, das atribuições de cada um para que ela se reinvente, porque o homem se reinventa. Os moldes educacionais de hoje, talvez não sejam mais as mesmas de amanhã, a tecnologia em evidência hoje, talvez não seja mais a mesma do amanhã, mas aprender e se reinventar sim.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado intitulada **A História em Quadrinhos como Estratégia Digital de Desenvolvimento da Escrita em Inglês**, observou a relevância da estratégia de trabalhar a HQ no desenvolvimento da escrita dos alunos em inglês através das TDIC. Ao longo do percurso, diversas alterações ocorreram, não somente por parte do olhar da pesquisadora, mas fatores externos como, por exemplo, os problemas técnicos ocorridos com as máquinas. Embora, em princípio, tenha ocorrido uma desmotivação temporária, foi, ao mesmo tempo, elemento contribuinte de superação por parte dos sujeitos que não desistiram de produzir suas HQ e da pesquisadora em encontrar uma solução para o problema.

Dentro desse cenário, é importante refletir sobre situações adversas que, muitas vezes, ocorrem em uma sala de aula, por parte do docente, do discente ou outros fatores que venham a influenciar o modo de ensino e aprendizagem. Tomando por base o ocorrido, assevero Freire (2016, p.60) ao destacar o uso do bom-senso, bom-senso para tomar decisões, orientar atividades, designar tarefas, etc. Mas, atribuindo esse pensamento à situação ocorrida na pesquisa em decorrência de problemas com as máquinas, considerou-se usar o bom-senso para superar e prosseguir com o objetivo da pesquisa, ajudando os alunos a superar aquela fase.

O objetivo geral da pesquisa foi o de compreender a efetividade da HQ através da mídia digital. E, neste universo, variadas discussões foram fundamentadas, trazendo análises e aspectos de conhecimento para a compreensão dos objetivos geral e específicos. Os objetivos específicos da pesquisa foram contemplados, uma vez que os sujeitos foram instruídos e se empoderaram do *software* HagáQuê com propriedade, sendo capazes de realizar o processo criativo através da produção da escrita em inglês, utilizando da estratégia de HQ.

Os sujeitos experienciaram a estratégia de HQ por meio digital e desenvolveram histórias em quadrinhos em grupos, compartilhando suas experiências, ouvindo a opinião do (s) parceiro (s), o que se constitui um pilar da educação voltada para o sociointeracionismo, corroborando com a teoria de Vygotsky (2008, 2010) que atribui à construção do ser humano por intermédio das relações sociais, tendo como fomentador o recurso tecnológico digital que possui o poder de proporcionar a aproximação dos sujeitos. A interação do aluno passa a acontecer também com a interface tecnológica, incrementada pelo uso do ILA e das atividades para a comunicação (ARAÚJO, 2007).

Sendo assim, ressalta-se que a produção textual em inglês mediante a construção da HQ, contemplou a proposta desta investigação respondendo a pergunta inicial do projeto: **A prática da escrita através da produção de HQ dentro do ambiente tecnológico como estratégia habilitou os alunos participantes da pesquisa junto à habilidade de escrita na Língua Inglesa.** Na busca por respondê-la, pode-se fazer análises e verificar os pontos as contribuições advindas deste gênero multimodal.

Com relação ao objetivo central desta dissertação, qual seja, de compreender a efetividade da estratégia da HQ criada por meios digitais na aprendizagem da escrita da LI, afirma-se que este foi atendido. Houve o desenvolvimento dos estudantes da escola escolhida como *locus* de pesquisa, com o uso das HQ a partir do *software* HagáQuê. As observações colhidas por mim no campo empírico, bem como as informações trazidas pelo questionário e entrevista, constataram a efetividade das HQ produzidas no meio digital como estratégia de ensino da LI. Elegeu-se, como meios para atingir o objetivo geral deste estudo, as seguintes proposições:

**1ª Proposição - Fomentar a habilidade da escrita em inglês de forma colaborativa através do software HagáQuê.**

Esta proposta não somente ocorreu durante a fase de produção da HQ por meio do *software*, mas durante todo o processo da pesquisa, contemplando esta fase de investigação e corroborando com os pressupostos teóricos vygotskyanos. Por intermédio das atividades, em conjunto, desde a fase de pré-escrita com o compartilhamento das ideias até culminar com a elaboração da HQ digital, houve a prática colaborativa.

**2ª Proposição - Analisar a produção escrita.**

A criação das HQ formou o corpo da investigação. Para cada HQ selecionada conforme categoria de análise, contemplou-se a interpretação seguindo os pressupostos teóricos. De acordo com o que cada uma das HQ potencializou, seguiu-se uma análise crítica que configurasse o labor dos grupos.

**3ª Proposição - Verificar sob a ótica dos alunos o nível de contribuição do software HagáQuê para desenvolvimento da produção escrita em inglês.**

Essa proposição foi verificada através da entrevista e aplicação do questionário com informações coletadas condizentes com a proposta de estudo trabalhada na pesquisa.

Concluiu-se que o uso do *software* HagáQuê foi positivo quanto a escrita em inglês, visto que os sujeitos participantes identificaram nesta mídia condições de elaborar a escrita em inglês.

Em suma, a discussão realizada fundamentada pelas teorias em que esta discussão se ancorou enriqueceu o conhecimento sobre o tema aqui tratado, pois possibilitou aprofundar a compreensão através dos vieses desenvolvidos nesta dissertação. A pesquisa de campo ajudou a entender o processo de desenvolvimento da escrita por estudantes do nível escolar indicado e demonstrou que as TDIC, quando bem utilizadas, enriquecem o processo de ensino e aprendizagem, melhorando a sua efetividade.

É importante ressaltar que esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública inserida no âmbito da UFS, fato que demonstra a qualidade e seriedade com que a educação é tratada. Ressalto que o problema ocorrido com a tecnologia durante este estudo, não desqualificou a pesquisa, mas trouxe a realidade vivenciada pela escola pública quanto a problemas com a informática que pode acontecer em qualquer local.

No caminho de uma pesquisa científica, orientada por objetivos pontuais, deve-se seguir um caminho metodológico adequado para atingi-los, porém, no transcorrer da pesquisa científica, outros objetos interessantes surgem, os quais podem ser alvo de futuros trabalhos. Dessa forma, elencam-se como possíveis extensões desta dissertação de Mestrado, os seguintes temas: o papel da LI como língua centralizadora na educação brasileira contemporânea; as mudanças que a internet tem causado no ambiente *online* e na educação; os termos linguísticos aplicados ao estudo de línguas: ILA, ILE, ILI e ILF e o estudo sobre o translinguismo. As HQ produzidas pelos alunos, despertaram em mim o interesse de conhecer as realidades intrínsecas dos autores das histórias merecendo análise para interpretá-las. Portanto, este objeto de pesquisa poderá ser desenvolvido em outra oportunidade assim como outros anteriormente mencionados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos de Paes. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação institucional**. Brasília: Líder Livro Editora, 2005.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ANSELMO, Zilda Augusta. **História em quadrinhos**. São Paulo. Vozes, 1975.

ARAÚJO, Júlio César (Org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

\_\_\_\_\_. LOBO-SOUSA, Ana Cristina. Considerações sobre a intertextualidade no hipertexto. **Linguagem em (Dis)curso**, v.9, n. 3, p.565-583, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v9n3/07.pdf>>. Acesso em: 03 de janeiro de 2017.

BAHKTHIN, Mikhail. **O problema do texto**. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola, 2015.

BERNARDI, Bianca Paneto. **Quadrinhos digitais: uma análise das novas possibilidades**. 2014. 100f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **Educação continuada na era digital**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BIN, Silvia Amélia. **HagáQuê: editor de História em Quadrinhos**. 2001. 85f. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade de Campinas, 2001.

BIKLEN, Sari; BOGDAN, Roberto. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Marinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSCOLO, Pietro. **Writing in primary school**. Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text. [s. l.]: 2008. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=3110220679>>. Acesso em 03 de janeiro de 2017

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo R. Pesquisa participante: o saber da partilha. In: **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Ideias e Letras, 2006.



BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2013.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DOU, 1996.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília: DOU, 2016.

BROWN, Douglas H. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. Longman: Pearson Education, 2001.

\_\_\_\_\_. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 4. ed. Longman: Pearson Education, 1994.

CANAGARAJAH, Suresh. **Translingual practice**. Global englishes and cosmopolitan relations. New York: Routledge, 2013. Disponível em: <<http://www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.../BOOK%20REVIEW3.pdf>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_. **Literacy as translingual practice: between communities and classrooms**. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-R&lr=&id=xfkwlbJFdyIC&oi=fnd&pg=PP2&dq=>> Acesso em: 10 de dezembro de 2016.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997. Disponível em: <<http://www.cdrom.ufrgs.br/garcia/garcia.pdf>>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e Política**, Mato Grosso, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

CARVALHO, Djota. **A educação está no gíbi**. Campinas, S.P: Papirus, 2006. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/scholar?q=Djota+Carvalho+2006&btnG=&hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5>](https://scholar.google.com.br/scholar?q=Djota+Carvalho+2006&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5>)>. Acesso em: 16 de julho de 2016.

CELCE-MURCIA, Marianne; OLSHTAIN, Elite. **Discourse and context in language teaching: a guide for language teachers**. Cambridge: University Press, 2000.

COSTA, Regina Martoni Mansur Correa. **Entendendo o aprendizado em Ciências por meio da escrita dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental**. 2011. 243 f. (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Estadual do estado de São Paulo, 2011.

CRUZ, Marlene Machado da. **Produção de quadrinhos na escola e a constituição da autoria**. 2015. 223 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado de Mato Grosso, 2015.

DANHÃO, Elisabeth Aparecida Assis Brandão. **O uso do Hagáquê (HQ) como facilitador no processo de ensino e aprendizagem em uma escola do programa de ensino integral**. 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade do Cruzeiro do Sul, 2015.

DUARTE, André Damasceno Brown. **O uso das histórias em quadrinhos: processos de aprendizagem em nas escolas em outros espaços educativos**. 2014. 316f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

FERREIRA, Ana Lúcia Duarte. **Alfabetização e Informática Educativa: estratégias de ensino/aprendizagem com alunos da 1ª Série do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2005. 85f - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREEMAN, Diane Larsen; ANDERSON, Marti. **Techniques and principles in language teaching**. 3. ed. Inglaterra: Oxford University Press, 2011.

GARCIA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Malden: Blackwell, 2009.

GOMES, Luiz Fernando. **Hipertexto no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOMES, Maria Carmen Aires. A questão do hibridismo na relação entre gêneros discursivos e mudança social. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 13, n. 1, p. 155-170, 2005.

GRABE, William; KAPLAN, Robert B. **Theory and practice of writing: an applied linguistics perspective**. Inglaterra: Longman, 1996.

GUERINI, Andreia; BARBOSA, Tereza Virgínia Ribeiro (Org.). **Pescando imagens com rede textual: HQ como tradução**. São Paulo: Petrópolis, 2013.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

HARMER, Jeremy. **The practice of english language teaching**. London: Longman Handbooks 1991.

HINKEL, Eli. Current perspective on teaching the four skills. **Tesol Quarterly**, v. 40, n.1, p. 109-131, mar. 2006.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Tradução José Eustáquio Romão. Recife: Editora Massangana, 2010.

JAKOBS, Eva-Maria; PERRIN, Daniel (Ed.). **Handbook of writing and text production**. [s. l.]: 2014. Disponível em: <<http://www.books.google.com.br>>. Acesso em: 18 de julho de 2016.

JENKINS, Henry. Convergence? I diverge. **Technology Review**. [s. l.]: 2001. Disponível em: <<https://www.technologyreview.com/s/401042/convergence-i-diverge/>>. Acesso em: 19 de julho de 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same Difference? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **O texto e a construção dos sentidos**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOHL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sociohistórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

KRAPELS, Alexandra Rowe. An overview of second language writing process research. In: KROLL, Barbara. **Second language writing**. Research insights for the classroom. Inglaterra: Cambridge University Press, 1990, p. 37-56.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. Nova York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. Oxford UK: Oxford University Press, 2001. Disponível em: <[http://newlearningonline.com/literacies/chapter-8/kress-and-van-leeuwen-on-multimodality](http://newlearningonline.com/literacies/chapter-8/kress-and-van-leeuwen-on-multimodality;)>. Acesso em: 18 de janeiro de 2017

KROLL, Barbara. **Second language writing**. Research insights for the classroom. Inglaterra: Cambridge University Press, 1990.

KUMARAVADIVELU, Balasubramanian. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas,, 2010.

LEFFA, Vilson J. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

\_\_\_\_\_. **Autonomy in language learning**. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993. Disponível em: <<https://books.google.com.br>>. Acesso em: 12 de julho de 2016.

LIMA, Diógenes C.; CÂNDIDO, Diógenes. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LITTLE, David. **Autonomy in language learning**. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd. 1990.

LU, Min-Zhan; HORNER, Bruce. Translingual literacy and matters of agency. In: CANAGARAJAH, Suresh. **Literacy as translingual practice: between communities and classrooms**. London: Routledge, 2013, p. 26-35.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, v. 26, p. 149-158, 1990.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, Daniele Santana. **Projeto UCA em Sergipe: análise da inclusão sociodigital e da formação continuada em serviço dos professores em uma escola da rede pública**. 2014. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MYLES, Johanne. Second language writing and research: the writing process and error analysis in student texts. **Tesl-ej**, v. 6, n. 2, p. 1-20, 2002. Disponível em: <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume6/ej22/ej22a1/?wscsr>>. Acesso em: 04 de janeiro de 2017.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. Inglaterra: Routledge, 2010.

PRENSKY, Marc. **Before bringing in new tools, you must first bring in new thinking**. Amplify (Ed.): Brain Gain: Technology and the Quest for Digital Wisdom, Palgrave Macmillan, Basingstoke, UK, 2012.

\_\_\_\_\_. Changing paradigms. **Educational Technology**, v. 47, n. 4, p. 1-3, 2007.

\_\_\_\_\_. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). **Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Londres: Cambridge University Press, 2001.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translingue: articulações com teorizações bakhtinianas. **Revista Delta**, v. 31, n. 2, p. 441-445, 2015.

ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

\_\_\_\_\_; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Izequias Estevam dos. **Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica**. 11. ed. Niterói, RJ: Impetus, 2015.

SANTOS, Roberto Elísio dos. Aplicações da história em quadrinhos. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ECA-USP, n. 22, p. 46-51, set./dez. 2001.

SANTOS, Sônia de Oliveira. **As escolhas das letras e caracteres na elaboração de enunciados em cartas e história em quadrinhos**. 2013. 248f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SCHNEIDER, Henrique Nou. A educação na contemporaneidade: flexibilidade, comunicação e colaboração. **Int. J. Knowl. Eng. Manage.**, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 86-104, mar./mai., 2013. Disponível em:  
<<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJKEM/article/viewFile/2140/2472>>. Acesso em: 09 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Um ambiente ergonômico de ensino-aprendizagem informatizado**. 2002. 162f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

\_\_\_\_\_. CARVALHO, Ártemis Barreto; **Facebook como locus de hospedagem para webquests online: um experimento no curso de mestrado em educação da UFS**. In: SCHNEIDER, Henrique Nou; CARVALHO, Geovânia (Org.). III Ciclo de Conferências TIC e Educação Anais do Ciclo de Conferência. Aracaju: Criação, 2013, p. 19-40.

SCRIVENER, Jim. **Learning teaching**. A guidebook for english language teachers. 2. ed. Inglaterra: Macmillan Heinemann, 1998.

UR, Penny. **A course in language teaching**. Practice and theory. Nova York: Ernst Klett Sprachen, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

## APÊNDICE

## APÊNDICE I - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE  
IDADE

Caro Responsável/Representante Legal:

Gostaríamos de obter o seu consentimento para o menor \_\_\_\_\_, participar como voluntário da pesquisa intitulada **“História em Quadrinhos como Estratégia Digital para o desenvolvimento da Escrita em Inglês”**

Nesta pesquisa temos como objetivo analisar a estratégia da produção de História em Quadrinhos (HQ) para o desenvolvimento da escrita em inglês através da experiência de escrita utilizando o ambiente informático *HagáQuê*.

Para a coleta de dados desta pesquisa adotaremos uma entrevista constando perguntas sobre sua própria experiência em sala de aula como aluno ao desenvolver a criação de Histórias em Quadrinhos (HQ) nas duas situações.

O nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante o anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada, não haverá gastos e não estão previstos ressarcimentos ou indenizações. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos originários desta pesquisa, você tem assegurado o direito ajuizado em lei.

Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento, ou interromper a participação a qualquer momento.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada, sendo preservado sua privacidade e anonimato. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, no "LOCAL DA



PESQUISA" e a outra será fornecida ao Sr. (a). Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos.

O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

**Eu, \_\_\_\_\_,**

**Portador (a) do RG nº: \_\_\_\_\_ responsável pelo aluno (a) \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa pela pesquisadora Izabel Silva Souza D'Ambrosio, bem como, a forma de participação. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participação do aluno (a) se assim o desejar. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, eu concordo em dar meu consentimento para o menor participar como voluntário desta pesquisa.**

**Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.**

Aracaju-Se, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

\_\_\_\_\_

**Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

Izabel Silva Souza D'Ambrosio (pesquisador)

Endereço: Rua São Cristóvão, 1588. Bairro: Getúlio Vargas. Aracaju - Se

CEP: 49.055-620/ Aracaju/SE

Fone: (79) 99125 6068

E-mail: idambrosio66@yahoo.com.br

**APÊNDICE II - *BRAINSTORM* FOR THE “HISTÓRIA EM QUADRINHOS”****UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GROUP #: \_\_\_\_\_

STUDENTS: \_\_\_\_\_

***BRAINSTORM* FOR THE “HISTÓRIA EM QUADRINHOS”**

MAIN IDEA ABOUT THE STORY

CHARACTERS

STORY/TITLE

-----

-----

-----

### APÊNDICE III - *STORY BOARD TEMPLATE*

GROUP #: \_\_\_\_\_

STUDENTS: \_\_\_\_\_

PAGE# 1

<i>SCENE 1</i>	<i>SCENE 2</i>	<i>SCENE 3</i>
<i>SCENE 4</i>	<i>SCENE 5</i>	<i>SCENE 6</i>
<i>SCENE 7</i>	<i>SCENE 8</i>	<i>SCENE 9</i>

## APÊNDICE IV – Tutorial HagáQuê

**Software:** Histórias em Quadrinhos      **Plataforma:** Windows

**Download do software:** Para efetuar o download do software HagáQuê insira na barra de endereço o link: <http://www.nied.unicamp.br/~hagaque> do seu navegador.

1. Iniciar => Programas => HagáQuê => Menu Figuras => Clique em Cenário colorido => Clique num ponto da página (observe o cursor do mouse muda) => Clique na setinha e escolha um cenário => Clique no botão OK. Para escolher os personagens, objetos, balões e onomatopéia o procedimento é o mesmo.
2. Menu Figuras => Importar figura => Clique em um ponto da página (cursor do mouse muda) => Aparecerá uma janela => Clique no drop down => e localize a pasta onde está a imagem que será importada para a história. Selecione a figura que você quer colocar o som => Menu Som => Na janela gravar som => Pressione o botão com um círculo vermelho (gravar som do microfone) => Clique no botão do quadrado preto (parar) => Ouvir o que foi gravado clique no botão do triângulo verde => Insira o som gravado na figura selecionada, clicando no botão OK.
3. Para aumentar ou diminuir imagens: selecione a imagem clicando nela, em seguida, clique na formiguinha vermelha ou no dinossauro azul que fica na barra de ferramentas. Outra opção para diminuir ou aumentar as imagens é selecionar a imagem e clicar no bloquinho do canto superior ou inferior direito e arrastar.
4. Salvar história - Menu História => Salvar história => Novo autor (digite o seu nome) => Novo título (dê um título à sua história) => Nome do arquivo (nomeie) => Na pastinha amarela selecione o local para guardar a história. Dica: Dê o mesmo nome da história ao arquivo, assim você não se perderá.
5. Selecione a figura que você quer colocar o som => Menu Som => Selecione a opção Importar som => Aparecerá uma janela para seleção de um arquivo.wav => Clique no botão abrir para colocá-lo na figura selecionada.
6. Para inserir texto nos balões: Clique na ferramenta “ escrever” (A) clique no ponto onde quer o seu texto, na janela que se abre digite o texto, escolha entre as opções: pequeno, médio ou grande. Dê OK. Arraste o texto para onde desejar.
7. Para cor do texto: clique sobre o texto, em seguida clique na cor que deseja na paleta de cores;
8. Para editar o texto: Dê um clique duplo sobre o texto e faça as alterações necessárias.
9. Para facilitar seu trabalho, crie a história na seguinte sequência: cenário, personagens, balões, falas, onomatopéias. Desta forma não terá problema para enviar imagens para frente e para trás;
10. Utilize o Ajuda do próprio software. As informações estão dispostas numa linguagem simples e detalhada.

11. Para inserir o cenário, personagens, balões, onomatopeias, inserir imagens de outros arquivos, selecione a opção desejada no ícone *figures*. Para ter na tela um rápido acesso a esses comandos, clique em **View** e marque com um tick em **figure menu** e terá os ícones na tela.
12. Para abrir uma nova história, salvar, imprimir, enviar para a internet clique em **Story**.

Obs.: Sempre que for abrir a história em quadrinhos abra-a pelo próprio programa HagáQuê.

Adaptado por Izabel Silva Souza D'Ambrosio

Fonte:

<http://materialdidatico.pbworks.com/w/page/20509747/Tutorial%20Hag%C3%A1Qu%C3%AA>

Elaborado por Marcia de Lima Meira e Jovilde de Lourdes Lupattini e Rosangela Menta Mello

**Equipe do HagáQuê:**

Eduardo Hideki Tanaka – Pesquisador

Silvia Amélia Bim - Pesquisadora

Heloísa Vieira da Rocha – Orientadora

## APÊNDICE V – ROTEIRO DE ENTREVISTA



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### Roteiro de entrevista para os alunos participantes da pesquisa

1. Você tem facilidade ou dificuldade em escrever em inglês? Relate sua experiência quanto a sua produção textual na disciplina.
2. Qual a sua opinião sobre o uso das tecnologias digitais como recurso de ensino nas aulas de inglês? O que considera positivo? O que considera negativo?
3. Fale um pouco da sua experiência diante da produção da escrita em inglês através do *HagáQuê* como uma proposta de aprendizagem? O que houve de bom? O que houve de ruim?
4. Você sentiu alguma diferença no processo de aprendizagem com essa prática? Justifique.
5. O que acha do gênero textual HQ como mecanismo de aprendizagem?
6. O Gênero Textual em HQ com o formato de escrita em narrativa digital enriquecida com as imagens, os balões, promoveu algum tipo de estímulo a sua produção textual? O que considera positivo? O que considera negativo?
7. Ao produzir a HQ, como se sentiu na construção dialógica através da escrita? Houve preocupação com a linguagem oral/escrita? Discorra sobre o assunto.
8. Como foi sua experiência de compartilhamento/cocriação de informação ao produzir história em quadrinhos usando o *HagáQuê* com os colegas da disciplina? (esclarecer dúvida, colaboração na escrita, interação...)

## APÊNDICE VI - QUESTIONÁRIO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### QUESTIONÁRIO PARA FINS DE PESQUISA DE MESTRADO

Prezado (a) aluno(a),

Solicito sua colaboração no preenchimento do questionário abaixo, a fim de atender à minha pesquisa de campo referente ao estudo do *HagáQuê* como recurso pedagógico, relacionado ao meu mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação, desenvolvido na Universidade Federal de Sergipe. As informações aqui reunidas servirão para explorar a potencialidade e prática de uso da História em Quadrinhos na produção escrita, na disciplina de Inglês. Pretende-se assim verificar a contribuição deste trabalho e saber a sua opinião neste sentido. Não precisa se identificar.

Meus cordiais agradecimentos,

Izabel Silva Souza D'Ambrosio

1. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_
2. Já utilizou a informática como recurso de aprendizagem? Se sim, qual (quais) a (s) disciplina (s) e qual a ferramenta? \_\_\_\_\_
3. Você gosta de História em Quadrinhos (HQ)? ( ) Sim ( ) Não
4. Como você analisa a estratégia de utilizar a HQ à mão (rascunho) em relação a produção da escrita?  
 ( ) facilitou muito. Como? \_\_\_\_\_  
 ( ) facilitou um pouco. Como? \_\_\_\_\_  
 ( ) não fez diferença. Por quê? \_\_\_\_\_  
 ( ) prejudicou de alguma forma? Como? \_\_\_\_\_
5. Já leu História em Quadrinhos online? ( ) Sim ( ) Não
6. Antes de participar da pesquisa você conhecia o *HagáQuê*? ( ) Sim ( ) Não
7. Como você analisa a proposta do software *HagáQuê* em relação produção da escrita?  
 ( ) facilitou muito. Como? \_\_\_\_\_  
 ( ) facilitou um pouco. Como? \_\_\_\_\_  
 ( ) não fez diferença. Por quê? \_\_\_\_\_  
 ( ) prejudicou de alguma forma? Como? \_\_\_\_\_
8. Em relação à sua participação na disciplina, você considera que a proposta:  
 ( ) motivou bastante  
 ( ) motivou um pouco

- ( ) não motivou  
( ) desmotivou
9. Você considera que houve colaboração entre os alunos da turma? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim, de que forma?  
( ) no desenvolvimento da atividade  
( ) no esclarecimento de dúvidas relacionadas ao aprendizado  
( ) no apoio ao uso do *HagáQuê*  
( ) outras. Quais? \_\_\_\_\_
10. Que dificuldades você sentiu em relação ao uso efetivo da proposta de uso do *HagáQuê* na disciplina?  
( ) dificuldades de acesso à internet  
( ) pouca prática com o uso do computador  
( ) não gosto e/ou não sei lidar com o *HagáQuê*  
( ) não senti dificuldades  
( ) Outras. Quais? \_\_\_\_\_
11. Que recursos encontrados no *HagáQuê* você considera de grande importância para seu uso aliado ao conteúdo disciplinar?  
( ) as imagens  
( ) os balões  
( ) possibilidade de criação de História em Quadrinhos online  
( ) possibilidade de escrever em inglês de uma forma diferente  
( ) possibilidade de expressar ideias através de uma História em Quadrinhos  
( ) possibilidade de aprender e me divertir ao mesmo tempo  
( ) Outro(s) Qual(is)? \_\_\_\_\_
14. Referente ao potencial educativo do *HagáQuê*, você considera que: (Marque um X)

	Concordo plenamente	Concordo	Nem concordo nem discordo	Discordo	Discordo totalmente
a. Estimula a produção da escrita					
b. Promove o aprendizado cooperativo					
c. Estimula a motivação e interesse do aluno					
d. Ajuda no processo de aprendizagem					
e. Desenvolve autonomia					
f. Desenvolve a comunicação e a linguagem					
g. Desenvolve competência tecnológica					

15. A proposta apresentada:  
( ) atendeu suas expectativas  
( ) não atendeu suas expectativas  
( ) superou suas expectativas



**APÊNDICE VII - Elaboração de HQ (rascunho)**

Scene 1 - Wow, this game is good, I will play this game!  
Começa a jogar.

Scene 2 – Guto was addicted in this game and lose your social life.  
Começa a viciar no jogo

Scene 3 – This game is wonderful!  
Perde a sua vida social.

Scene 4 – and ..... a accident  
Wow I found a magic.....  
Acidente

Scene 5 – he go to hospital, but he got better.  
Vai para o hospital

Scene 6 – I earned that nothing that addict you is good! And now I am happy!  
Se recupera do acidente.  
Fim.

## APÊNDICE VIII – HQ

### HQ1 – Título: *The Explosion* (A explosão)

Diálogos:

- Cena 1 – A: Foda-se a polícia!  
B: Mãos ao alto
- Cena 2 - A: Vou te matar  
B: Oxente, por que?
- Cena 3 - B: Por que você está crescendo?
- Cena 4 - A: Eu não sei mas eu acho que vou explodir
- Cena 5 - B: Tô ferrado
- Cena 6 - Imagem
- Cena 7 - Imagem
- Cena 8 - C: Oh meu Deus o que aconteceu aqui?

### HQ2 – Título: *The Game*

Diálogos:

- Cena 1 - A: Que jogo legal. Vou mostrar aos meus amigos!
- Cena 2 - A: Hey pessoal, olha o que eu achei!  
B: Aquele jogo legal!!!
- Cena 3 - C: Mas que tipo de jogo? Porque da última vez eu acreditei em você e você quebrou minha perna!
- Cena 4 - C: Não pressione este botão Dustin  
B: O que acontece?  
A: Vamos chacoalhar pra ver!
- Cena 5 - D: Quem pressionou o botão?  
C: Eu avisei!
- Cena 6 - B: Fui eu!  
D: Tem mais carne para mim! Hahaha
- Cena 7 - D: Seu amigo está no meu mundo. Para traze-lo de volta só precisa adivinhar meu nome!
- Cena 8 - A: Bem, o nome do jogo é kalav. Por isso provavelmente seu nome deve ser o nome do jogo!  
C: Por isso seu nome é VALAK!
- Cena 9 - D: Merda, mas como eu prometi seu amigo está aqui!
- Cena 10 - B: Socorro!  
C: Eu avisei que este jogo ia dar errado  
A: Nós nunca mais vamos jogá-lo!
- Cena 11 - Fim!

### HQ3 – Título: *Spider Pig*

Diálogos:

- Cena 1 - Imagem
- Cena 2 - Oi meu nome é Spider Pig

- Cena 3 - Narrador: A cidade está um caos por causa de um ataque de zimbis  
 Cena 4 - Narrador: Mas os super heróis vêm ajudar  
 Cena 5 - Aranha: Iron Dog. Precisamos salvar a cidade com a Spider Pig  
 Cena 6 - Iron Dog: Vamos !!!  
 Cena 7 - Narrador: E agora, a cidade está salva. Fim1

#### **HQ4 – Título: *The Addicting Game***

Diálogos:

- Cena 1- Narrador: enquanto isso em Springfield...  
 Cena 2 - Narrador: Homer estava navegando na WEB quando achou 3 novos jogos  
 Cena 3 - A: Wow. Eu achei um Pikachu!  
 Cena 4 - Narrador: Então ele passou a não prestar atenção ao mundo real  
 Cena 5 - Bum!  
 Cena 6 - Narrador: Ele se machucou e então foi levado ao hospital  
 Cena 7 - B: Você vai melhorar mas terá de parar de jogar este jogo  
 Cena 8 - Narrador: Agora, Homer fica com sua família ao invés de jogar aquele jogo

#### **HQ5 – Título: *Bad Girl***

Diálogos:

- Cena 1 - Narrador: Era uma vez uma casa normal  
 Cena 2 - Narrador: Uma garotinha estava brincando com uma lanterna. Ela não sabia o que aconteceria  
 Cena 3 - Narrador: Ela foi à cozinha  
 Cena 4 - Narrador: Então ela abriu a geladeira para achar algum doce. Mas não havia nenhum doce ali  
 Cena 5 - Imagem  
 Cena 6 - Imagem

## **ANEXO**

## Anexo 1- Termo de Ciência/Matrícula CODAP



Ministério da Educação  
Universidade Federal de Sergipe  
Colégio de Aplicação  
Av. Marechal Rondon S/N, Rosa Elze. CEP: 49100-000  
(79) 2105-7407/6931 – [www.codap.ufs](http://www.codap.ufs)



### Termo de Ciência – Matrícula - Ano Letivo 2016

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Sergipe – CODAP/UFS é uma instituição educacional que foi criada em 1959 para servir, prioritariamente, como campo de estágio curricular dos estudantes dos cursos de graduação. Hoje, como campo de ensino, pesquisa e extensão, possibilita à comunidade acadêmica a oportunidade de produzir, inovar e experimentar conteúdos, métodos, técnicas e procedimentos que busquem a qualidade na Educação Básica, por meio do estágio docente e/ou pesquisas de cunho acadêmico.

Faz-se necessário registrar as condições de funcionamento e exigências educacionais do CODAP/UFS:

- 1- O **uso do fardamento escolar é obrigatório** durante as atividades pedagógicas do Colégio. O fardamento é composto por: camisa oficial do Colégio, calça jeans azul ou bermuda da Educação Física do Colégio com o comprimento na altura do joelho. O calçado será preferencialmente o tênis. Nas aulas de Educação Física é obrigatório o uso do tênis. O aluno sem fardamento será encaminhado à Orientação Educacional para justificativa;
- 2- O Colégio oferece **Atividades Pedagógicas Complementares no turno oposto**, desde que aprovadas pelo Conselho Geral ou previstas na proposta pedagógica das disciplinas. As atividades visam contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem e orientação educacional dos alunos. É obrigatória a participação dos alunos quando convocados;
- 3- O Colégio oferece aulas de **atendimento obrigatório** em horário oposto ao ensino regular com o objetivo de atenuar dificuldades de aprendizagem e recuperar o baixo rendimento escolar. De grande relevância para a conquista da qualidade no processo de ensino-aprendizagem, as aulas de atendimento são de frequência obrigatória ao aluno quando convocado, conforme previsto no Sistema de Avaliação;
- 4- As **aulas de Educação Física**, amparadas pela legislação vigente, integram o currículo básico do CODAP-UFS, logo, salvo por expressa determinação legal, nenhum aluno poderá ser dispensado dessas aulas;
- 5- As imagens registradas durante as Atividades Pedagógicas poderão ser utilizadas para fins acadêmicos e educacionais pelo Colégio;
- 6- A **ausência** dos alunos às aulas regulares implicará na convocação dos pais ou responsáveis. A reincidência implicará na comunicação ao Conselho Tutelar do bairro onde o aluno reside, conforme o que prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Quando o aluno atingir 14 faltas não justificadas no mês, haverá convocação dos pais ou responsáveis; ao atingir 35 faltas não justificadas no decorrer do ano letivo, será comunicado ao Conselho Tutelar. Atingindo o limite de 50 faltas não justificadas no decorrer do ano letivo, a Direção abrirá Processo Administrativo para que sejam tomadas as medidas cabíveis;
- 7- A liberação do aluno somente ocorrerá com envio de comunicado por escrito dos pais ou responsáveis;
- 8- No CODAP/UFS são realizadas quatro **avaliações** bimestrais (duas em cada semestre), com exigência mínima de média 7,0. Caso o aluno não obtenha a média, será convocado para os Estudos Paralelos de Atendimento Obrigatório e terá direito de realizar a Avaliação Semestral. Ao final do ano letivo os alunos com média abaixo de 7,0 terão direito às aulas e provas de Recuperação Final. Nesta última, a média mínima exigida é 5,0, sendo obrigatória a participação dos alunos. Cabe aos pais, em parceria com o colégio, o pleno acompanhamento do desempenho escolar de seus filhos;
- 9- É de responsabilidade dos alunos, pais e responsáveis o acompanhamento do rendimento escolar através do Sistema Acadêmico SIGAA;



Ministério da Educação  
Universidade Federal de Sergipe  
Colégio de Aplicação  
Av. Marechal Rondon S/N, Rosa Elze. CEP: 49100-000  
(79) 2105-7407/6931 – [www.codap.ufs](http://www.codap.ufs.br)



- 10- As informações sobre estrutura administrativa, normas regimentais, informações gerais e calendário acadêmico estão publicados no site oficial do CODAP: <http://www.codap.ufs.br>;
- 11- O CODAP/UFS não é responsável por conteúdos publicados em blogs, twitter, facebook ou outras redes sociais de seus professores ou alunos. Caso haja necessidade da criação de uma dessas redes sociais devido a Projeto Pedagógico do Colégio, os pais ou responsáveis serão informados;
- 12- O Codap/UFS não se responsabiliza pelos pertences dos alunos, devendo o aluno cuidar dos seus materiais;
- 13- O início das aulas do ano letivo 2016 será em 18 de julho de 2016.